

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MAMU-ENSEMBLE : IMPACT D'UN PROJET DE CRÉATION THÉÂTRALE
COLLECTIVE SUR LE RAPPROCHEMENT INTERCULTUREL ENTRE
ADOLESCENTS INNUS ET ALLOCHTONES

RECHERCHE-CRÉATION ET RECHERCHE-ACTION

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN THÉÂTRE

PAR

CAROLINE THERRIault

OCTOBRE 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.03-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier Carole Marceau, ma directrice de recherche. Merci pour ta patience, pour ta générosité et pour ton savoir-faire.

Je remercie du fond du cœur les acteurs-créateurs du projet Mamu-Ensemble : Karinne, Marie, Danalie, Raphaëlle, Karen, Tommy-Lee et Lence. Merci pour votre créativité, votre énergie débordante, votre implication dévouée dans le projet. Vous avez été merveilleux.

Un merci chaleureux aux précieux collaborateurs au projet Mamu-Ensemble : Musée Shaputuan, Musée régional de la Côte-Nord, Vieux-Poste, Institut d'enseignement de Sept-Îles, Innu Takuaikan Uashat mak Mani-utenam, Centre d'amitié autochtone de Sept-Îles, École Tshiteshinu, École Marie-Immaculée, École Johnny-Pilot, Maison de Publicités et Innukoptères.

Tshinashkumitin Shan Dak Puana de nous avoir partagé ta poésie.

Je remercie les conférenciers Michèle Audette, Jonathan Genest-Jourdain et Johanne Roussy. Merci d'avoir partagé vos connaissances aux jeunes curieux.

Tshinashkumitin à l'Innu Takuaikan Uashat mak Mani-Utenam de m'avoir fait confiance et de m'avoir permis de réaliser mon projet de recherche-crédation. Un immense merci à Lauréat Moreau et à Jean St-Onge pour m'avoir accompagné à travers toutes les étapes du projet.

Tshinashkumitin au Centre d'amitié autochtone de Sept-Îles. Merci à Joyce Grégoire pour sa participation aux entrevues. Aimante et chaleureuse, tu as su établir un climat de confiance et de partage au sein du groupe.

En rafale, merci à Anne-Marie André, Ghyslaine Boisvert, Marina Boivin, Simon Bossé, Monsieur Bruno, Julie Crête, Édith Desrosiers, Steve Dubreuil, William Fontaine, Bernard Fortin, Nathalie Noël, Christian Marcotte, Éric Martin, Monsieur Maxime, Roger Michel, Evelyne St-Onge, Réjean Porlier, Jacques Proulx, Jean-Sébastien Roy et Rose-Marie Stea. Merci d'avoir contribué à la réussite du projet Mamu-Ensemble.

Merci aux professeurs rencontrés durant la maîtrise. Merci également au personnel de l'École supérieure de théâtre pour votre soutien.

Merci à mon compagnon de vie, Philippe Angers-Trottier. Merci d'avoir corrigé chacune des pages de ce mémoire! Merci également d'avoir conçu les affiches et le dépliant du spectacle, de m'avoir accompagné à Sept-Îles et de m'avoir aidé à la préparation de ma conférence. Merci de m'avoir consolé, encouragé et félicité. Tu m'as été d'un soutien inestimable.

Merci à mes parents, Louis Therriault et Lynda Bouma, à ma sœur, Julie Therriault, et à ma grand-mère, Thérèse Larue, pour votre soutien et votre dévouement inconditionnel. Je tiens à vous dédier ce mémoire avec tous les efforts et la persévérance qu'il contient.

Merci à vous qui lisez ce mémoire. Merci pour votre intérêt et bonne lecture!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	II
TABLE DES MATIÈRES	IV
LISTE DES FIGURES.....	IX
LISTE DES TABLEAUX.....	X
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGNES ET DES ACRONYMES.....	XI
RÉSUMÉ.....	XII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	5
RAPPROCHEMENT DES ADOLESCENTS INNUS ET ALLOCHTONES AU MOYEN DU THÉÂTRE	5
1.1 Quelques repères : Portrait de Sept-Îles, Uashat et Mani-Utenam	5
1.2 État des relations entre Innus et Allochtones à Sept-Îles.....	9
1.3 Les barrières aux relations entre Autochtones et Allochtones au Québec.....	12
1.3.1 La méconnaissance des Allochtones à l'égard des réalités autochtones..	12
1.3.2 Le poids de l'histoire.....	14
1.3.3 Le territoire et l'exploitation de ses ressources	15
1.4 Pistes de solutions pour le renouvellement des relations entre Autochtones et Allochtones	18
1.4.1 Conditions pour le renouvellement des relations entre Autochtones et Allochtones proposées par Bouchard et Vézina.....	19
1.4.2. Quelques initiatives pour le renouvellement des relations.....	20

1.5	Le projet de recherche-création Mamu-Ensemble.....	21
1.6	Conclusion	25
CHAPITRE II.....		26
ÉLABORATION D'UNE EXPÉRIENCE THÉÂTRALE FAVORISANT UN RAPPROCHEMENT INTERCULTUREL		26
2.1	Théâtre d'intervention et le projet Mamu-Ensemble.....	26
2.2	Mamu-Ensemble pour un rapprochement interculturel	29
2.2.1	Mamu-Ensemble et ses participants porteurs de culture	30
2.2.2	Mamu-Ensemble, politiquement engagé.....	32
2.3	Les Cycles Repère et la pertinence de cet outil aux fins de ma recherche.....	34
2.3.1	Ressources.....	36
2.3.2	Partition	38
2.3.3	évalua(c)tion	39
2.3.4	Représentation.....	40
2.4	Le facilitateur	41
2.6	Conclusion.....	44
CHAPITRE III		45
CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET DÉMARCHE DE CRÉATION.....		45
3.1	Stratégie générale de recherche.....	45
3.2	Considérations ��thiques	48
3.3	Recrutement de l'équipe d'acteurs-créateurs	51
3.4	La collecte de données	52
3.4.1	L'entretien individuelle et l'entretien collective.....	53

3.4.2 L'observation participante.....	55
3.4.3 Les discussions aux suites des représentations	56
3.4.4 Démarches de l'analyse des données	57
3.5 Démarche et processus de création	57
3.5.1 Objectifs de création des participants.....	58
3.5.2 Visite au Vieux-Poste de Sept-Îles.....	59
3.5.3 Présentation des ressources sensibles sur le thème du territoire	61
3.5.4 Exploration des ressources sensibles sur le thème du territoire	63
3.5.6 Théâtre d'ombres.....	69
3.5.7 Développement de l'écriture dramatique	70
3.5.8 Pièce de théâtre bilingue	73
3.5.9 REprésentations.....	75
3.6 Fête de clôture.....	77
3.7 Conclusion.....	77
CHAPITRE IV	78
ANALYSE DE L'IMPACT DE LA PARTICIPATION AU PROJET MAMU-ENSEMBLE SUR LE RAPPROCHEMENT INTERCULTUREL	78
4.1 Est-ce que la participation au projet de création théâtrale Mamu-Ensemble a permis aux Innus et aux Allochtones de se rassembler autour de points de convergence? (<i>objectif 1</i>).....	79
4.1.1 Réussir la création d'une œuvre dramatique	79
4.1.2 Cycles Repère : un processus de création rassembleur	80
4.1.3 L'intérêt pour la culture innue.....	82

4.1.4 Le désir de développer des amitiés	83
4.1.5 Le désir de contribuer au renouvellement des relations des Innus et des Allochtones à Sept-Îles.....	85
4.2 Est-ce que la participation au projet de création théâtrale Mamu-Ensemble a permis aux participants d'engager un dialogue continu sur les valeurs et les convictions? (<i>Objectif 2</i>).....	88
4.2.1 Mamu-Ensemble pour affirmer et valoriser les particularités culturelles	88
4.2.1.1 Valoriser la culture des participants grâce au thème du territoire	89
4.2.1.2 Valoriser la culture des participants grâce aux ressources muséales et humaines.....	91
4.2.1.3 Mamu-Ensemble et la valorisation de la diversité culturelle.....	92
4.2.2 Définir des valeurs communes, véhiculées dans l'œuvre dramatique	94
4.2.3 Le dialogue pour une gestion constructive des valeurs divergentes	95
4.3 Est-ce que la participation au projet de création théâtrale Mamu-Ensemble a offert aux participants innus et allochtones une information accessible et crédible? (<i>objectif 3</i>)	97
4.3.1 Mamu-Ensemble et ses espaces de communication.....	97
4.3.2 Obtenir de l'information juste par le biais d'intervenants crédibles	100
4.4 Conclusion.....	103
CONCLUSION	105
ANNEXE A	
PIÈCE MAMU-ENSEMBLE	108
ANNEXE B	
GUIDE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE.....	126

ANNEXE C	
GUIDE D'ENTREVUE COLLECTIVE	128
ANNEXE D	
PARTITION EXPLORATOIRE	130
ANNEXE E	
CALENDRIER DES ACTIVITÉS DU PROJET MAMU-ENSEMBLE.....	131
APPENDICE A	
AFFICHE DE LA PIÈCE MAMU-ENSEMBLE	132
APPENDICE B	
AFFICHE UTILISÉE POUR LE RECRUTEMENT	133
APPENDICE C	
FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ.....	134
APPENDICE D	
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (PARTICIPANT MINEUR)	136
APPENDICE E	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT EN INNU-AIMUN (PARTICIPANTS MINEUR).....	144
APPENDICE F	
ARTICLE DANS LE JOURNAL LE NORD CÔTIER	153
APPENDICE G	
COMMUNIQUÉ DE LA CONFÉRENCE-DÉMONSTRATION	154
BIBLIOGRAPHIE	155

LISTE DES FIGURES

Figures		Page
1	Schéma des Cycles Repère	35
2	Démarche de rapprochement interculturel à l'intérieur du processus de création	43

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux		Page
1	Les conditions d'engagement citoyen pour le renouvellement des relations entre Autochtones et Allochtones proposées Bouchard et Vézina (2003) et les objectifs de recherche du projet Mamu-Ensemble	23
2	Les ressources sensibles concrètes sur le thème le territoire	61
3	Présentation du matériel dramatique découlant des explorations des ressources sensibles sur le thème du territoire	65

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGNES ET DES ACRONYMES

APNQL	Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador
CAAS-Î	Centre d'amitié autochtone de Sept-Îles
CERPE	Comité éthique de la recherche pour les projets étudiants
CRPA	Commission royale sur les peuples autochtones
IESI	Institut d'enseignement de Sept-Îles
IOC	Iron Ore Compagny of Canada
ITUM	Innu Takuaikan Uashat mak Mani-Utenam
MAANC	Ministère des Affaires autochtones et du Nord Canada
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la diversité et de l'inclusion
MRCN	Musée régional de la Côte-Nord
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
PRPNQL	Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador
RCAAQ	Regroupement des Centres d'amitié autochtone du Québec

RÉSUMÉ

Ce mémoire-création porte sur le rapprochement interculturel entre adolescents innus et allochtones (non-autochtone) d'Uashat mak Mani-Utenam et de Sept-  les par le théâtre. Il s'inscrit dans le constat de relations tendues entre les Innus et les Allochtones qui cohabitent dans la municipalité de Sept-  les.

Ancré dans une   cole secondaire de Sept-  les, le projet de théâtre d'intervention *Mamu-Ensemble* a rassemblé quatre adolescents innus et trois allochtones pour la création collective d'une œuvre dramatique. Pendant dix semaines, les acteurs-créateurs se sont engagés dans un processus de création théâtrale utilisant les Cycles Repère. Le travail s'est amorcé à partir de ressources sensibles sur le thème du territoire.

La recherche-action *Mamu-Ensemble* s'est appuyée sur des recommandations émises pour le renouvellement des relations entre Autochtones et Allochtones pour définir ses objectifs de recherche : se rassembler autour de points de convergence (*objectif 1*), s'engager dans un dialogue continu sur les valeurs (*objectif 2*), obtenir de l'information accessible et crédible (*objectif 3*).

Dans le but de connaître l'impact du projet sur le rapprochement interculturel entre ses participants innus et allochtones, une collecte de donnée a été réalisée en utilisant l'observation participante, les entrevues individuelles et collectives ainsi que les discussions entre les participants et les spectateurs à la suite des représentations.

L'analyse des données démontre l'efficacité des moyens mis en place au sein du projet de création pour atteindre les trois objectifs de recherche. *Mamu-Ensemble* a permis aux jeunes innus et allochtones de se rassembler autour de plusieurs points de convergences liés à la création, en plus d'identifier certaines de leurs particularités culturelles et de les valoriser en les intégrant à leur pièce de théâtre. La participation au projet a également permis aux participants d'acquérir différents savoirs grâce auxquels ils ont porté de nouveaux regards sur leur environnement social et sur leur identité culturelle.

Mots-clés : Théâtre d'intervention, théâtre adolescent, Cycles Repère, relation entre Autochtones et Allochtones, relation interculturelle, Innu Takuaikan Uashat mak Mani-Utenam, Sept-  les.

INTRODUCTION

La municipalité de Sept-Îles est située à proximité de deux réserves autochtones de la communauté innue d'Uashat mak Mani-Utenam. Ces deux réserves sont Uashat, enclavée dans Sept-Îles, et Mani-Utenam, localisée à 16 kilomètres à l'est de la ville. Les habitants des deux réserves fréquentent quotidiennement Sept-Îles qui, en tant que centre urbain, représente un point de services et de références. Bien qu'ils partagent un territoire commun, les Autochtones et les Allochtones de Sept-Îles tendent à coexister de façon parallèle. Ce mémoire-création traite du rapprochement interculturel entre adolescents innus et allochtones par le moyen de la création collective d'une pièce de théâtre.

Il importe ici de préciser qu'« Autochtone » signifie « issu du sol même où il habite » et « Allochtone », « qui provient à l'origine d'un endroit diff  rent » (Goulet, 2006)¹. Dans le cadre de la présente recherche, les participants autochtones sont des Innus appartenant à communauté Uashat mak Mani-Utenam. Du côté allochtone, il est à

¹ Les appellations Autochtones / Allochtones me semblent plus appropriées que la catégorisation dichotomique Autochtones / non-Autochtones, définissant le second par la négative; ainsi que la catégorisation Autochtones / Québécois, excluant les Autochtones d'une appartenance qu'ils pourraient choisir de porter. Il importe de mentionner que le terme «Autochtone» masque la diversité qu'il contient en englobant « différents peuples qui n'ont parfois que très peu de points en commun, hormis la reconnaissance d'un statut légal et politique particulier» (Bouchard, Cardinal et Picard, 2008 : 31). L'appellation « Prem  res Nations», tout comme l'appellation « Amérindien », r  f  rent à tous les Autochtones du Québec à l'exception des Inuit et des Métis. Ces derniers sont toutefois inclus dans l'expression « Premiers Peuples ». Puis, l'appellation « Indiens» renvoie aux personnes relevant de la *Loi sur les Indiens* (Lepage, 2009).

noter qu'il y a peu de diversité ethnoculturelle à Sept-Îles. Les Allochtones habitant à Sept-Îles sont majoritairement des caucasiens francophones².

Je suis née et j'ai grandi à Sept-Îles. En fait, je suis la sixième génération de Nord-Côtier, car mes arrière-grands-parents maternels étaient des chasseurs qui habitaient à Moisie, un village voisin de Sept-Îles. Mes grands-parents paternels, pour leur part, se sont établis à Sept-Îles en 1952, durant l'essor industriel et urbain de la municipalité.

Enfant, la maison que j'habitais était située sur une rue voisine à la réserve d'Uashat. Alors que ma rue était ceinturée d'arbres verdoyants, qu'elle donnait sur un grand parc pour enfants et que les devantures des maisons qui la bordaient étaient agrémentées de jolis aménagements paysagers, les rues de la réserve n'étaient pas pavées, les voitures qui y circulaient ralentissaient pour contourner les enfants qui jouaient à même la rue et les parterres des logements étaient sans gazon. Ces différences m'étonnaient quotidiennement et éveillaient des questionnements en moi.

Mes écoles primaire et secondaire étaient fréquentées par un grand nombre d'élèves innus et, malgré cette proximité, je n'ai tissé de liens d'amitié qu'avec très peu d'entre eux. Dans ces établissements scolaires, je ressentais qu'il y avait une certaine tension entre les élèves allochtones et innus, qui se côtoyaient peu. Un jour, à l'école secondaire, un élève innu m'a d'ailleurs dit : « C'est de votre faute si on vit dans des réserves ». Cette accusation m'a profondément bouleversée. Je me suis aperçue que je ne connaissais rien à propos de la culture innue et que je ne savais pas pourquoi il y avait des réserves. Je me questionnais sur ma responsabilité vis-à-vis la colonisation et l'assimilation des peuples autochtones. Dans l'espoir de trouver des réponses à ces

²En 2011, seulement 460 des 28 130 habitants de Sept-Îles étaient issus de l'immigration. Entre 2001 et 2011, 180 personnes issues de l'immigration se sont établies à Sept-Îles. En ce qui a trait à la langue, 95,7 % de la population de Sept-Îles parlait le français à la maison. Seulement 2,3 % de la population parlait l'anglais, et 1,0 % parlait une langue non officielle seulement (Statistiques Canada, 2011).

interrogations, j'ai commencé à m'intéresser à l'histoire et je suis éventuellement devenue enseignante d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au secondaire.

Dès mes premières expériences en enseignement, le théâtre s'est imposé à ma pratique pédagogique. Afin de guider mes élèves dans leur compréhension des événements historiques, j'organisais des jeux de rôles leur permettant d'incarner des personnages et de prendre part aux émotions et aux pensées de ceux-ci. L'engagement émotif des élèves envers les rôles qu'ils devaient jouer devenait un outil pédagogique favorisant l'appropriation de l'information ainsi que le développement de l'altérité et de l'empathie. Curieuse d'en apprendre davantage sur le théâtre comme outil d'apprentissage et d'intervention, j'ai décidé de suivre des cours en études théâtrales avant d'entreprendre une maîtrise en théâtre.

Ce mémoire-crédation s'est amorcé par mon ardent désir d'intervenir pour contribuer au renouvellement des relations entre Innus et Allochtones de Sept-Îles. Au travers de mes cours à la maîtrise, j'ai commencé à élaborer une expérience théâtrale ayant pour objectif de favoriser le rapprochement interculturel auprès de jeunes innus et allochtones. Ainsi est né le projet de recherche-crédation Mamu-Ensemble, réalisé au printemps 2014, qui s'est déroulé dans mon ancienne école secondaire, l'Institut d'enseignement de Sept-Îles (IESI). Pendant dix semaines, ce projet a réuni sept adolescents, soit trois Innus et quatre Allochtones, dans un processus de création théâtrale. Ces élèves de l'IESI ont créé une œuvre dramatique présentée devant plus de 200 spectateurs au cours de sept représentations à Sept-Îles et à Mani-Utenam. Le thème de cette pièce était la réconciliation des peuples. En février 2015, dans le cadre de ma maîtrise, j'ai animé une conférence-démonstration présentant le déroulement du projet Mamu-Ensemble et quelques pistes de résultats de sa recherche-crédation.

Ce mémoire se découpe en quatre chapitres. Le premier présente la problématique, soit le rapprochement des adolescents innus et allochtones au moyen du théâtre. Il présente également différentes recommandations émises pour l'amélioration de leurs

relations, puisque certaines d'entre elles ont été utilisées pour l'élaboration du processus de création théâtrale Mamu-Ensemble. Le second chapitre présente le cadre théorique de mon projet de recherche-crédation. Il le situe par rapport au champ du théâtre d'intervention, présente certains concepts liés à l'interculturalité, et explique le processus de création les Cycles Repère et son utilisation dans ce projet. Le troisième chapitre, quant à lui, expose le cadre méthodologique de ma recherche-crédation. Il présente d'abord la stratégie générale de recherche qui s'inspire de l'approche recherche-action. Il se penche par la suite sur les considérations éthiques de cette recherche et sur les étapes de recrutement des participants. Puis, il décrit les outils de collecte de données, soit l'observation participante, les entrevues individuelles et collectives et les discussions entre participants et spectateurs à la suite des représentations. Le chapitre III présente ensuite le déroulement du processus de création ayant mené à la pièce de théâtre Mamu-Ensemble. Enfin, le quatrième chapitre valide l'atteinte des trois objectifs fixés en début de recherche. De plus, il amène quelques pistes de réflexion concernant l'intervention et la recherche liée au théâtre d'intervention et aux relations interculturelles.

Afin d'éviter toute confusion avec le « nous » désignant à la fois la chercheuse, les participants et les collaborateurs du projet Mamu-Ensemble, ce mémoire de maîtrise emploie le « je ». Il est à noter que ce mémoire a été rédigé au masculin afin d'alléger le texte.

CHAPITRE I

RAPPROCHEMENT DES ADOLESCENTS INNUS ET ALLOCHTONES AU MOYEN DU THÉÂTRE

Ce premier chapitre présente la problématique, soit le rapprochement des adolescents innus et allochtones au moyen du théâtre. D'abord, afin de bien situer le lecteur, je donnerai quelques repères sur la municipalité de Sept-Îles et sur la communauté d'Uashat mak Mani-Utenam, ainsi que sur l'état de tension sociale entre les deux groupes culturels. Ce chapitre se penche par la suite sur les obstacles aux renouvellements des relations entre Autochtones et Allochtones au Québec où je tenterai de mieux comprendre d'où viennent les tensions qui existent entre les deux communautés. Puis, nous émettons différentes recommandations pour l'amélioration de leurs relations, puisque certaines d'entre elles ont été utilisées pour l'élaboration du processus de création théâtrale Mamu-Ensemble. Un résumé du projet, les objectifs et les questions principales de ma recherche-crédation sont présentés au terme de ce chapitre.

1.1 Quelques repères : Portrait de Sept-Îles, Uashat et Mani-Utenam

Sept-Îles est une ville située sur la Côte-Nord, aux abords du 50^e parallèle. De la traite des fourrures du XVII^e siècle à l'établissement d'une usine d'huile de baleine en 1905, en passant par la construction d'une usine de pâte et papier quelques années plus tard, l'histoire de Sept-Îles est intimement liée à l'exploitation des ressources naturelles du territoire (<http://ville.sept-iles.qc.ca>). En 1950, l'Iron Ore Company of

Canada (IOC) commence ses activités d'exploitation ferroviaire sur la Côte-Nord. Le fer de Schefferville est acheminé par train jusqu'à Sept-Îles où il est transformé dans l'usine de concentration et de bouletage. D'importantes installations portuaires sont érigées et, depuis, des minéraliers transportent les boulettes de fer nord-côtières vers les marchés internationaux et vers la région nord-américaine des Grands Lacs par la voie maritime du Saint-Laurent (<http://www.ironore.ca>). Les nombreux emplois créés par l'industrie minière entraînent un grand essor urbain à Sept-Îles. Ainsi, entre 1951 à 1961, la population de Sept-Îles passe de 1 850 habitants à plus de 14 000 habitants (Frenette, 1996). Aujourd'hui, en regroupant les municipalités de Clarke City, de Gallix et de Moisie, la ville compte près de 26 000 habitants (<http://ville.sept-iles.qc.ca>). Les principaux employeurs sont actuellement l'aluminerie Alouette, la Compagnie minière IOC, le Centre de santé et de services sociaux de Sept-Îles ainsi que la Ville de Sept-Îles (*ibid.*). De grands projets industriels liés au *Plan Nord* +, un « programme de développement durable et de mise en valeur des ressources du Nord québécois ³ », intensifient l'activité ferroviaire et portuaire de Sept-Îles (<http://www.plq.org>). D'autres projets liés au développement industriel et économique de Sept-Îles, tel l'agrandissement de l'aluminerie Alouette, sont en cours. Aussi, le promoteur Mine Arnaud inc. envisage l'exploitation d'une mine à ciel ouvert d'apatite⁴. Pôle économique, social et culturel de la Côte-Nord, Sept-Îles

³ Le Plan Nord +est un programme de développement économique du Nord québécois, au nord du 49° parallèle nord. Amorcé en 2011 par le gouvernement du Québec de Jean Charest, le Plan Nord a pour objectif de créer des emplois et de générer des retombées qui profiteront à toutes les régions du Québec, d'accroître les versements au Fonds des générations et de réduire le poids de la dette. Pour plus d'informations, veuillez consulter le site (<http://plannord.gouv.qc.ca>).

⁴ Le promoteur Mine Arnaud inc., une coentreprise formée par Investissement Québec et par la société norvégienne Yara International ASA, désire entreprendre l'exploitation d'un gisement d'apatite, appelée également roche phosphatée. La mine serait localisée à Sept-Îles, plus précisément dans le canton Arnaud (<http://www.minearnaud.com>). Pour plus d'informations, le rapport du Bureau d'audiences publiques sur l'environnement (BAPE) relativement au projet d'ouverture et d'exploitation d'une mine d'apatite à Sept-Îles est disponible en ligne (http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/mandats/mine_apatite_sept-iles/).

attire les investisseurs par ses attributs : ses ressources naturelles, son potentiel hydroélectrique et son assise sur le fleuve Saint-Laurent.

Comme il a été mentionné précédemment, la municipalité de Sept-Îles est située à proximité de deux réserves de la communauté innue d'Uashat mak Mani-Utenam. Ces deux réserves sont Uashat et Mani-Utenam. Il est important de mentionner que les « réserves indiennes sont des terres réservées à l'usage et à l'avantage d'une bande indienne » (<https://www.aadnc-aandc.gc.ca>). À l'origine, ces réserves ont été conçues pour l'acculturation et l'assimilation des Autochtones (Lepage, 2009). Ces deux réserves sont regroupées sous un seul Conseil de bande formant une communauté, l'Innu Takuaikan Uashat mak Mani-Utenam (ITUM). Par ailleurs, la communauté est affiliée au Conseil tribal Mamuitun⁵.

La réserve d'Uashat (« la baie », en innu-aimun) a été fondée en 1906. Elle se situe au cœur de la baie de Sept-Îles, sur le lieu ancestral de rassemblements des familles innues rattachées à la rivière Sainte-Marguerite (*Tshemanipishtik*) (<http://www.nametauinnu.ca>). La réserve de Mani-Utenam (« village de Marie ») a été, quant à elle, fondée en 1949 (*ibid.*). Cette réserve a été créée dans le but premier de sédentariser les familles innues associées à la rivière Moisie (*Mishta-shipu*). De plus, elle devait éventuellement remplacer la réserve d'Uashat, car l'emplacement de la vieille réserve occupait une position stratégique pour le futur développement urbain (Frenette, 1996). La municipalité de Sept-Îles désirait donc forcer le déplacement des Innus d'Uashat vers Mani-Utenam. Or, malgré des menaces et des mesures d'intimidation, plusieurs familles ont résisté à l'éviction et sont toujours établies à

⁵ Le Conseil tribal Mamuitun est une organisation régionale de services répondant aux besoins communs des communautés de Mashteuiatsh, d'Essipit, de Pessamit, d'Uashat mak Mani-Utenam et de Matimekossh-Lac-John. Or, concernant les négociations avec les gouvernements du Québec et du Canada pour la reconnaissance des droits ancestraux et du droit à l'autonomie gouvernementale sur leur territoire, les communautés d'Uashat mak Mani-Utenam et de Matimekossh-Lac-John sont représentées par la Corporation Ashuanipi plutôt que par leur Conseil Tribal (Secrétaire des Affaires autochtones du Québec, <http://www.versuntraite.gouv.qc.ca/innus/uashat-malietenam.htm>).

Uashat (Vachon, 1980). Étant donné la position enclavée de la réserve dans la municipalité de Sept-Îles, les citoyens d'Uashat possèdent une « double citoyenneté ». Ils sont ainsi soumis à la compétence fédérale⁶, mais ils détiennent le droit de vote aux élections municipales (Descent et Vollant, 2007).

Peu de temps après la fondation de Mani-Utenam, le pensionnat indien Notre-Dame ouvre ses portes dans la réserve. Les pensionnats indiens étaient des écoles subventionnées par le gouvernement fédéral canadien et exploitées par des congrégations religieuses. Ils constituaient l'outil central de l'assimilation des premiers peuples du Canada. En effet, « le système des pensionnats indiens avait deux principaux objectifs : isoler les enfants et les soustraire à l'influence de leurs foyers, de leurs familles, de leurs traditions et de leur culture, et les intégrer par l'assimilation dans la culture dominante » (<https://www.aadnc-aandc.gc.ca>). Perte identitaire et culturelle, racisme, ségrégation, violences subies à l'enfance, etc. : les répercussions des pensionnats se sont fait sentir sur plusieurs générations et ont contribué à des problèmes sociaux qui perdurent encore aujourd'hui. Entre 1952 et 1970, la majorité des enfants innus de la Côte-Nord étaient forcés de fréquenter le pensionnat et, comme dans la plupart des communautés autochtones du Québec, les problèmes sociaux caractérisent encore aujourd'hui la vie quotidienne dans les réserves d'Uashat et de Mani-Utenam (Descent et Vollant, 2007).

⁶Dupuis (tel que cité par Lepage, 2009: 34) explique en quoi la Loi sur les Indiens représentent un régime de tutelle des Autochtones par le gouvernement canadien : « Révisée en 1951, la loi fédérale constitue un véritable régime de tutelle des Indiens (tant individuellement que collectivement) et des terres qui leurs sont réservées. En fait, les Indiens ont un statut équivalent à celui d'un enfant mineur, puisqu'ils sont soumis au contrôle du gouvernement qui a l'autorité de décider pour eux. Il s'agit d'un encadrement de tous les aspects de la vie des individus et des communautés : de la naissance à la mort d'un Indien, de la création d'une bande à la cession d'une réserve. Responsable de ce régime au nom du gouvernement, le ministre des Affaires indiennes en détient tous les pouvoirs. Ce régime de tutelle détermine aussi bien le statut d'Indien que l'appartenance à la bande, la structure politique et administrative que la gestion des réserves, les exemptions de taxes et l'administration financière tout en faisant des Indiens des pupilles de l'État ».

Depuis 1980, l'Innu Takuaikan Uashat mak Mani-Utenam (ITUM) a établi ses propres établissements scolaires et veille à l'éducation des jeunes de la communauté. Aujourd'hui, elle administre deux écoles primaires (*Johnny-Pilot et Tshiteshinu*) et une école secondaire (*Manikanetish*). L'ITUM possède plusieurs institutions politiques et culturelles, un centre commercial (*Galleries Montagnaises*), des épiceries et des restaurants. Elle détient également un musée (*Shaputuan*) ainsi que plusieurs boutiques d'artisanat. De plus, la communauté accueille annuellement un festival de musique (*Innu Nikamu*), un Symposium de peinture (*Symposium Mamu*) et un marathon (*Marathon Mamu*).

En 2011, Uashat comptait 1 485 âmes tandis que Mani-Utenam en comptait 1 316 (Statistiques Canada, 2011). La population de la communauté d'Uashat mak Mani-Utenam s'accroît rapidement et les deux réserves prennent de l'expansion. D'ailleurs, un nouveau secteur résidentiel annexé à la réserve d'Uashat se développe.

1.2 État des relations entre Innus et Allochtones à Sept-Îles

La cohabitation des Innus et des Allochtones est observable pour quiconque visite Sept-Îles et représente même un attrait touristique de la municipalité : « L'escale Sept-Îles vous propose de vivre la rencontre entre deux peuples » (<http://destinationsept-iles.com>). Cette cohabitation s'explique par le fait que Sept-Îles représente le point de service et de référence de la région (Descent et Vollant, 2007). Par ailleurs, de plus en plus d'Innus vivent hors des réserves pour habiter la municipalité et, chaque année, ils constituent un segment de plus en plus important du tissu urbain (RCAAQ, 2006). En 2007, Sept-Îles comptait 684 citoyens innus, alors qu'en 2013, leur nombre était de 1 007 (<https://www.aadnc-aandc.gc.ca>). La cohabitation entre Innus et Allochtones ne se fait toutefois pas sans heurts et les relations entre les deux peuples sont tendues. Bien qu'il existe peu de données relatives à l'état des relations entre Innus et Allochtones à Sept-Îles (Descent et

Vollant, 2007), quelques exemples littéraires et médiatiques font état des tensions entre les deux communautés culturelles (Charest, 2003; Descent et Vollant, 2007; Ici Radio-Canada, 2002 et 2012; Leroux, 2011; RCAAQ, 2006; *La Presse*, 2006, TVA Nouvelles, 2002).

En participant à une étude menée dans le cadre de la maîtrise en travail social de Shanie Leroux, des Innus d'Uashat mak Mani-Utenam ont exprimé leurs points de vue sur l'état de leurs relations avec les Allochtones à Sept-Îles. Selon eux, les différents rapports qu'entretiennent les deux groupes culturels présentent des « tensions considérables » (Leroux, 2011 : 141). De plus, ils sont d'avis qu'il existe un niveau de racisme élevé à Sept-Îles, un racisme qu'ils qualifient de « subtil », « latent » et « non apparent » (*ibid.* : 187). De surcroît, selon une étude menée par D. Descent et T. Vollant⁷, le racisme s'exprime tous les jours à Sept-Îles dans les lieux publics, dont les écoles, les restaurants, les commerces et les lieux de travail (2007). Les auteurs de cette étude mentionnent que le racisme est profondément ancré dans la réalité quotidienne et qu'il serait utopique d'espérer son éradication (*ibid.*).

À Sept-Îles, lorsqu'il est question des relations entre Innus et Allochtones, la population locale se souvient du climat de tension sociale ayant émergé de l'*Entente de principe* en 2002 et 2003. Cette entente avait été rédigée par plusieurs communautés innues à l'endroit des gouvernements du Québec et du Canada, et posait les bases des négociations des droits territoriaux de leurs communautés⁸. Toutefois, comme l'explique Paul Charest, anthropologue spécialisé dans les négociations territoriales autochtones, l'*Entente de principe* n'impliquait pas la communauté d'Uashat mak Mani-Utenam qui s'était préalablement retirée de leur

⁷En 2007, Descent et Vollant ont mené une étude sur les besoins de la clientèle autochtone en milieu urbain en vue de l'implantation d'un Centre d'amitié autochtone à Sept-Îles (2007).

⁸ Le titre complet du projet est *l'Entente de principe d'ordre général entre les Premières Nations de Mamuitun et de Natashkuan et le gouvernement du Québec et le gouvernement du Canada* (Charest, 2003).

Conseil Tribal en raison de mésententes sur l'orientation des négociations (Charest, 2003). Par conséquent, l'entente ne concernait aucunement le territoire de Sept-Îles et ses environs. Malgré cela, l'*Entente* a soulevé une tempête de protestations à Sept-Îles et deux organisations d'opposition ont vu le jour : les Pionniers sept-îliens et l'Association pour le droit des Blancs, qui a vendu des milliers de cartes de membres dans la municipalité (*ibid.*). Selon Charest, la plupart des contestataires s'inquiétaient de la perte de leurs droits surtout ceux concernant la pratique des activités de chasse, de pêche et de trappe, la conservation des chalets en forêt et les droits de pêche commerciale en mer (*ibid.*). Au cours du mois d'octobre 2002, les tensions sociales ont malheureusement dégénéré et plusieurs bagarres armées ont eu lieu entre des jeunes innus et allochtones. Alarmées par ces événements violents, les autorités avaient d'ailleurs suggéré un couvre-feu à la population, conseillant aux parents de garder leurs enfants à la maison dès le crépuscule (*TVA Nouvelles*, 2002). Pour calmer les tensions liées à l'*Entente de principe*, le gouvernement du Québec a organisé une tournée d'information sur la Côte-Nord et au Saguenay. Toutefois, celle-ci n'a pas suffi à apaiser les esprits. Une commission parlementaire a alors été convoquée pour recevoir toute personne intéressée à débattre des aspects de cette entente. Charest, ayant suivi de près cette commission parlementaire, affirme que c'est à Sept-Îles que les réactions négatives par rapport à l'Entente ont été les plus vigoureuses (2003).

En 2008, les tensions se sont ravivées entre les Innus et les Allochtones à l'approche des travaux d'agrandissement de la réserve d'Uashat qui prévoyaient la construction de 400 nouvelles maisons pour loger la population innue. Plusieurs Allochtones craignaient que leur propriété soit dévaluée étant donné la proximité du nouveau secteur de Uashat. Afin d'accommoder les résidents à proximité du nouveau quartier de la réserve, la municipalité de Sept-Îles et l'ITUM ont conclu une entente qui consistait d'abord à séparer le quartier de Sept-Îles du nouveau secteur de Uashat par une lisière de 150 mètres d'arbres. Puis, en plus de cette « zone tampon », l'entente

stipulait que les Innus s'engageaient à ne construire aucune route entre les deux territoires (*La Presse*, 2006).

Ces quelques exemples témoignent de l'état des relations entre ces deux communautés culturelles de Sept-Îles. Afin de mieux comprendre l'origine de ces tensions, il m'apparaît important de présenter quelques barrières qui existent et qui entravent les bonnes relations entre Autochtones et Allochtones au Québec.

1.3 Les barrières aux relations entre Autochtones et Allochtones au Québec

Dans son étude, Leroux identifie les barrières aux relations entre Autochtones et Allochtones au Québec : « le poids de l'histoire, les inégalités juridiques et politiques issues en particulier de la *Loi sur les Indiens*, le territoire à partager, le choc des nationalismes⁹, la grande méconnaissance des Allochtones à l'égard des réalités autochtones, les représentations négatives de l'Autre véhiculées, les discriminations multiples, et le racisme » (2011 : 185). Bien que l'ensemble de ces obstacles ait pu nuire à l'état des relations entre Innus et Allochtones à Sept-Îles, trois m'interpellent particulièrement et sont étroitement liées à mon projet de création : la méconnaissance des Allochtones à l'égard des réalités autochtones, le poids de l'histoire et le territoire à partager.

1.3.1 La méconnaissance des Allochtones à l'égard des réalités autochtones

P. Bouchard et S. Vézina (2003) affirment que l'une des causes des tensions entre Autochtones et Allochtones est le sentiment d'injustice qu'éprouvent les Allochtones

⁹ Ici, il est question des nationalismes québécois et autochtone. Or, ces aspirations d'autodétermination ont deux poids deux mesures aux yeux du gouvernement du Québec. En effet, jadis, le Québec réclamait une totale autonomie territoriale et politique pour lui-même alors qu'il se refusait à reconnaître le même avantage aux Premières Nations. C'est ce choc des nationalismes qui représente un obstacle au renouvellement des relations entre Autochtones et Allochtones (Gagnon et Lacovino, 2003).

envers les Autochtones. En effet, ces derniers sont souvent considérés « comme des citoyens qui ne payent pas de taxes et qui abusent de leur relation de fiduciaire avec le gouvernement fédéral » (2003 : 86). C'est donc en raison de certaines exemptions fiscales et de droits particuliers liés aux pratiques ancestrales que les Autochtones sont souvent perçus comme des citoyens privilégiés¹⁰.

Donnés en exemples par P. Lepage dans son ouvrage *Mythes et réalités sur les peuples autochtones* (2009), les commentaires qui suivent font état du sentiment d'injustice éprouvé par certains Allochtones.

Ils ont tous les privilèges et ne veulent aucune responsabilité (2009 : 33). Pourquoi une catégorie de citoyens pourrait-elle prétendre à des droits distincts? [...] Les droits distincts et les "privilèges" ne seraient-ils pas une entorse au droit à l'égalité inscrit dans nos chartes des droits et libertés? Ne serait-il pas normal que nous ayons tous les mêmes droits au Québec? (2009 : 1)

Toutefois, ce sentiment d'injustice sous-tend une grande méconnaissance des réalités autochtones et des raisons pour lesquelles ils disposent de droits particuliers¹¹. D'ailleurs, la méconnaissance des Allochtones quant aux titres, aux identités, aux

¹⁰ Il est à noter que les exemptions prévues dans la Loi sur les Indiens ne s'appliquent pas à tous les autochtones. Elles ne s'appliquent qu'aux seuls Indiens inscrits, c'est-à-dire à ceux qui habitent dans une réserve. Cela dit, les exemptions fiscales sont loin de représenter de réels privilèges, puisqu'ils s'accompagnent de nombreux désavantages en matière de développement économique. D'abord, les Indiens habitant dans une réserve sont privés du droit de propriété du sol et ils n'ont qu'un droit limité de possession ou d'occupation. Le transfert des terrains n'est pas soumis non plus au libre marché comme dans le cas d'une municipalité. Un Indien ne peut emprunter ni contracter une hypothèque ou avoir accès librement au crédit à la consommation. Ensuite, concernant l'exemption d'impôt sur les salaires, la majorité des communautés autochtones tient compte de cette exemption pour déterminer les salaires. Par conséquent, le salaire moyen des Indiens travaillant dans une réserve est inférieur à celui des Indiens qui travaillent à l'extérieur des réserves (Lepage, 2007).

¹¹ À ce propos, les Autochtones vivant au Québec et au Canada sont reconnus comme des peuples par la Constitution canadienne (1982) et, à cet égard, ils ont des droits collectifs. D'ailleurs, la *Charte des droits et libertés de la personne du Québec* reconnaît le droit à sa propre vie culturelle « qui peut s'exprimer notamment par un certain mode de vie relié au territoire et à l'utilisation des ressources naturelles » (Lepage, 2009 : 40). Par conséquent, les droits distincts des peuples autochtones ne s'opposent aucunement à l'égalité des droits de la personne, comme le craignent certains.

réalités quotidiennes et à l'histoire des Premières Nations constitue la principale cause des problèmes de relations entre Autochtones et Allochtones, selon une enquête sur les enjeux autochtones faite par le Secrétariat aux affaires autochtones du Québec en 1991 (Pelletier, Proulx et Vincent, 1991). Bouchard et Vézina considèrent que la solution à la méconnaissance de la culture autochtone réside dans la qualité et dans l'accessibilité de la diffusion de l'information. Ils affirment que « plus les citoyens sont informés des droits des uns et des autres, plus ils sont en mesure d'interagir dans une relation de confiance » (2003 : 87). C'est pourquoi ils recommandent que l'apprentissage de l'histoire et de la culture autochtone se taille une place notable dans l'éducation publique¹².

1.3.2 Le poids de l'histoire

Le poids de l'histoire est également considéré comme une des causes pouvant expliquer les tensions entre les Autochtones et les Allochtones (Bouchard et Vézina, 2003; Boudreault, 1994; Vachon, 1985). À ce sujet, Bouchard et Vézina mentionnent que, du côté autochtone, les conflits de cohabitation proviennent du ressentiment éprouvé envers les Allochtones, en raison des mesures d'acculturation et d'aliénation subies (2003). Nombreux sont les Autochtones qui estiment que « les non Autochtones doivent assumer la responsabilité de la répression exercée par leurs semblables dans le passé » (*ibid.* : 86).

L'histoire du développement industriel et urbain de Sept-Îles peut avoir grandement teinté l'état des relations actuelles entre les Innus et les Allochtones. À ce sujet,

¹²Le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) et son volet univers social du primaire et du secondaire s'attardent davantage à la culture autochtone précoloniale plutôt qu'aux réalités autochtones contemporaines. Pour pallier les manquements du PFÉQ en ce qui a trait à l'histoire autochtone, un outil pédagogique destiné essentiellement aux enseignants du secondaire a été créé par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Intitulé *Mythes et réalités sur les Peuples autochtones*, l'ouvrage est un outil de sensibilisation aux réalités autochtones.

Daniel Vachon, chef de l'ITUM de 1955 à 1976, témoigne d'événements douloureux vécus par sa communauté dans son ouvrage *L'histoire montagnaise de Sept-Îles* (1985). D'une part, Vachon souligne l'imputabilité du gouvernement canadien en ce qui a trait à l'appauvrissement économique et culturel des Montagnais¹³. Il dénonce notamment la création des territoires de chasse à numéro, la mise en place d'une clôture entourant la réserve d'Uashat, l'interdiction pour les Innus de circuler librement dans la ville et la fondation du pensionnat Notre-Dame à Mani-Utenam. D'autre part, Vachon décrit plusieurs situations démontrant l'impact du développement économique et urbain sur le mode de vie de son peuple. Parmi celles-ci, il note les conditions d'emplois précaires imposées aux Innus par l'IOC ainsi que les mesures d'intimidation employées par la ville de Sept-Îles pour l'éviction des résidents d'Uashat, telles les menaces de détruire la réserve avec des tracteurs ou encore l'interdiction d'inhumation dans le cimetière de la réserve. Solidement imprégnés dans la mémoire collective innue, ces événements sont symboles de répression envers leur peuple et ils assombrissent la coexistence des Innus et des Allochtones à Sept-Îles.

1.3.3 Le territoire et l'exploitation de ses ressources

L'exploitation des ressources du territoire affecte fortement les relations entre Autochtones et Allochtones comme l'affirme P. W. Boudreault dans son ouvrage *Entre les Amérindiens et les Québécois : frontières territoriales ou syncrétisme culturel* (1994). Selon l'auteur, pour les peuples autochtones, l'exploitation agressive des ressources naturelles et la construction de barrages hydroélectriques peuvent représenter des atteintes au territoire. À ce sujet, Lepage explique que « [...] toucher au territoire, c'est toucher à l'identité collective d'un peuple, à ce qui fait qu'un

¹³ Les Innus étaient autrefois appelés « Montagnais », un nom donné par les premiers explorateurs français. Le nom Innu est officiellement adopté en 1990 pour désigner leur peuple. D'ailleurs, le mot « innu » provient de l'innu-aimun et signifie « être humain » (Charest, 2006).

peuple, une nation ou un groupe ethnique se sent différent et surtout se sent valorisé » (2009 : 45). Aussi, d'un point de vue spirituel, Boudreault affirme que les atteintes au territoire peuvent briser les relations entre les peuples. Selon l'auteur, « prendre le territoire, c'est rompre le cercle à partir duquel le lien [peut] être créé entre les Amérindiens et les Blancs. [C'est] faire en sorte qu'il n'y ait pas de réciprocité » (1994 : 89). Malheureusement, encore aujourd'hui, des projets de développement industriel et minier, irrespectueux de la présence et de la souveraineté autochtone sur le territoire du Québec, continuent d'apparaître. Ces projets représentent des obstacles majeurs aux relations entre les peuples des Premières Nations et les Allochtones. De ce fait, comme l'histoire de Sept-Îles est intimement liée à l'exploitation des ressources naturelles, les conflits entre les deux communautés se perpétuent.

Ce fut le cas en 2012, lorsque des manifestants innus ont bloqué la route 138, empêchant ainsi le transport de convois vers le chantier de construction du barrage hydroélectrique sur la rivière Romaine (*Ici Radio-Canada* : 2012). Ils désiraient ainsi exprimer leur mécontentement quant à la décision d'Hydro-Québec de mettre des lignes électriques sur leur territoire sans avoir consulté la communauté. Cette action militante fort médiatisée avait suscité tout un tollé et avait été perçue par plusieurs Allochtones comme une opposition au développement économique de la région. En 2013, le projet de mine à ciel ouvert de Mine Arnaud, située en plein cœur de la baie de Sept-Îles, avait également semé la controverse mobilisant des militants environnementaux de nombreux horizons dont certains étaient issus des communautés innues.

Comme en témoignent les événements liés à l'exploitation des ressources naturelles et à l'expansion de la réserve d'Uashat, le thème du territoire est récurrent lorsqu'il est question de conflits entre Innus et Allochtones. Cela peut être en partie causé par une

conception culturelle différente de la notion de territoire. Yves Sioui Durand, directeur artistique de la compagnie Ondinnok¹⁴, explique cette différence ainsi :

Les Amérindiens¹⁵ ont un sentiment pour la Terre, ils l'appellent "notre mère" ou encore ils disent : "le territoire". Le territoire est une notion tout à fait différente de celle que traduit le mot "terrain". Le territoire est beaucoup plus vaste; il préside la liberté, il en est la mémoire immédiate. Le territoire est le lieu ultime des énergies non domestiquées, il est le lieu et le refuge de l'animal qui se déplace libre, par instinct, en équilibre dans l'espace et le temps. Le territoire est ce qui doit rester intouché et libre si nous voulons conserver notre nature humaine. On peut sans doute monnayer un terrain, le vendre, mais pas le territoire. Le territoire, pour nous, Amérindiens d'aujourd'hui, c'est la mémoire ancestrale et la garantie réelle de notre liberté (Sioui Durand, 1991 : 34).

Le sentiment des peuples des Premières Nations envers le territoire relève de la perception du « caractère sacré et entier de la création » (*ibid.* : 30). D'après Sioui Durand, cette dimension spirituelle du territoire représente l'un des fondements de l'identité amérindienne.

Une meilleure compréhension des causes des tensions entre Autochtones et Allochtones et les différentes propositions pour y remédier m'a semblé essentielle dans mon travail de préparation à ma recherche-crédation. Alors, afin d'alimenter mes réflexions, je me suis intéressée à certaines recommandations émises pour le

¹⁴Ondinnok est une compagnie de théâtre professionnelle autochtone. Théâtre de recherche et de création, Ondinnok fonde son action sur la reconquête du territoire imaginaire des autochtones. « La mission de la compagnie est d'être une fenêtre qui permet, au sein de la société québécoise, de prendre contact avec les Autochtones, de les voir et de les rencontrer d'une façon exceptionnelle, hors des lieux communs de la politique, à l'écart des stéréotypes » (Wickham, 2004 : 104). Ondinnok est un théâtre engagé qui crée des œuvres théâtrales s'intéressant à l'identité autochtone au XXI^e siècle. Ondinnok fut jadis un théâtre de guérison. En effet, de 1995 à 1999, la compagnie allait à la rencontre des communautés autochtones du Québec, offrant des performances d'intervention (<http://www.ondinnok.org>).

¹⁵ Dans cet article, Sioui Durand utilise le terme « amérindien » plutôt qu'« autochtone » ou « première nation ». Le choix terminologique de l'auteur s'explique par les sujets traités dans l'article. En effet, l'auteur prend parole au nom des Autochtones des deux Amériques, et il traite, entre autres, de la violence de la colonisation et de l'urgence de l'autodétermination des peuples autochtones.

renouvellement de leurs relations. Dans les pages suivantes, j'aborderai donc les principaux champs de ces recommandations, notamment celles émises par la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA, 1996), les recommandations de Descent et Vollant (2007) pour le cas spécifique de Sept-Îles et, enfin, les solutions proposées par Bouchard et Vézina (2003).

1.4 Pistes de solutions pour le renouvellement des relations entre Autochtones et Allochtones

De la recension des écrits réalisés par Leroux (2011) ressortent quatre champs de recommandations pour l'amélioration des relations entre Autochtones et Allochtones. L'une d'entre elles est l'adoption de principes de base et la promotion du dialogue. D'après les conclusions de la Commission royale des Peuples autochtones, quatre principes se situent à la base de la redéfinition des relations entre Autochtones et Allochtones : la reconnaissance mutuelle, le respect, le partage et la responsabilité (CRPA, 1996). Toujours selon Leroux, le deuxième champ de recommandation est celui de la transformation des déterminants juridiques et politiques, car « les structures actuelles [...], réduisent énormément les chances d'une cohabitation positive » (Boudreault, 1999 : 353). Le troisième champ de recommandation est le rassemblement des Autochtones et des Allochtones autour de points de convergence (Bouchard et Vézina, 2003; Boudreault, 1999). Si les échanges avaient lieu autour de points de convergence économique, politique ou sociale, le rapprochement entre Autochtones et Allochtones serait facilité. Finalement, le quatrième champ de recommandation traite de l'amélioration de la communication. Celle-ci peut être réalisée, entre autres, par la création d'espaces de communication favorisant l'échange interculturel (Bouchard et Vézina, 2003).

Concernant le cas particulier de Sept-Îles, des recommandations pour l'amélioration de l'état des relations entre Innus et Allochtones ont été émises dans l'étude menée

par Descent et Vollant (2007). Celle-ci suggère que des ateliers d'information et de sensibilisation sur le système culturel autochtone soient mis en place, puis, que des lieux de communication pour un échange interculturel entre Innus et Allochtones soient créés.

1.4.1 Conditions pour le renouvellement des relations entre Autochtones et Allochtones proposées par Bouchard et Vézina

Bouchard et Vézina (2003)¹⁶ proposent un modèle d'engagement des citoyens autochtones et allochtones dans un contexte de formation de politiques publiques comme alternative pour le renouvellement de leurs relations. Ces auteurs insistent sur le fait que les relations doivent être abordées dans une perspective d'interdépendance et de valorisation de l'identité et de la culture de chacun. À cet effet, ils proposent un modèle d'engagement qui est basé sur l'initiative communautaire et qui s'appuie sur cinq conditions. Certaines d'entre elles m'ont guidée dans la conception et la réalisation du projet de recherche-crédation Mamu-Ensemble.

La première condition au modèle d'engagement citoyen pour le renouvellement des relations entre Autochtones et Allochtones est d'établir un climat de confiance entre les citoyens et les institutions publiques démocratiques. La deuxième condition est d'offrir une information accessible et crédible. Cette accessibilité peut être atteinte en établissant des lieux de communication où Autochtones et Allochtones se sentent libres de s'affirmer et d'aborder des sujets préoccupants. La crédibilité de l'information en circulation, quant à elle, est rendue possible par la présence d'intervenants qui assurent sa véracité. La troisième condition au modèle d'engagement citoyen est de rassembler Autochtones et Allochtones autour de points

¹⁶Cette étude s'intitule *L'engagement des citoyens : Une alternative pour le renouvellement des relations entre les Autochtones et les non-Autochtones* (Bouchard et Vézina, 2003).

de convergence. Ceux-ci peuvent être sociaux, telles les valeurs promues par le mouvement écologique, la lutte contre la pauvreté ou celle contre la violence, ou encore, la protection des cultures et des langues de chaque nation. La quatrième condition proposée par Bouchard et Vézina est d'établir un dialogue continu sur les valeurs. Ceci implique qu'il : « importe non seulement de définir et de maintenir des valeurs communes, mais aussi de contribuer à une gestion constructive des valeurs différentes » (2003 : 90). La cinquième et dernière condition proposée est d'offrir aux citoyens un processus de gouverne et d'engagement ayant une structure souple reconnaissant l'autonomie de chacun des partenaires. Il importe donc de permettre aux citoyens le recours à différentes formes de gouverne afin de concevoir collectivement un modèle de fonctionnement dans un rapport égalitaire.

À Sept-Îles, Uashat et Mani-Utenam, plusieurs petits projets conjoints entre Innus et Allochtones visent à rapprocher les deux communautés culturelles. Quelques initiatives communautaires, artistiques et sportives engagent Innus et Allochtones à valoriser la culture de chacun et vont ainsi dans le sens des conditions proposées par Bouchard et Vézina (2003).

1.4.2. Quelques initiatives pour le renouvellement des relations

Le Centre d'amitié autochtone (CAAS-Î) a mis sur pied, en 2012, un projet novateur appelé *Ensemble avec nos différences* (<http://www.rcaa.q.info/>). Ce projet avait pour but de rapprocher Innus et Allochtones, et ce, dès leur plus jeune âge. Des enfants âgés de 0 à 6 ans et leurs parents étaient ainsi invités à participer à des activités récréatives et éducatives, afin de « créer des contacts positifs entre membres de différentes nations qui se côtoient quotidiennement, d'améliorer la cohabitation et de favoriser l'acceptation des différences » (*ibid.*). Fait intéressant, le CAAS-Î affirme que le projet a eu un plus grand impact pour les parents que pour les enfants : « c'est donc à travers les yeux de leurs enfants que les adultes ont appris à redécouvrir

l'Autre, à apprécier et à goûter la différence » (*ibid.*). Toutefois, le projet n'a pu avoir lieu à nouveau par manque de financement.

À Sept-Îles, à Uashat et à Mani-Utenam, plusieurs petits projets conjoints entre Innus et Allochtones visent aujourd'hui encore à rapprocher les deux groupes culturels. En voici trois exemples. D'abord, la chanson *Vivre-Ensemble*¹⁷, interprétée par Nathalie Noël, une chanteuse allochtone, et par Shauit, un rappeur innu, exprime le désir d'une cohabitation harmonieuse entre les deux peuples. Ensuite, depuis 2004, le Musée Shaputuan à Uashat organise chaque année le Symposium Mamu, une exposition de peinture qui réunit des artistes innus et allochtones de la Côte-Nord. Enfin, le marathon annuel Mamu, créé en 2008, réunit les coureurs des deux communautés culturelles tout au long de l'année à travers des entraînements quotidiens gratuits. Cet événement mobilise chaque année de plus en plus de participants, démontrant ainsi un mouvement citoyen vers le renouvellement des relations entre les deux peuples.

1.5 Le projet de recherche-création Mamu-Ensemble

Jusqu'à présent, ce chapitre a démontré qu'à Sept-  les, les Innus et leurs concitoyens allochtones entretiennent une coexistence parallèle bien qu'ils partagent un territoire commun. En effet, les Innus et les Allochtones vivent du racisme et l'état des relations est tendu (Charest, 2003; Descent et Vollant, 2007; Leroux, 2011; RCAAQ; Vachon, 1985). Des initiatives conjointes visant à l'amélioration des relations des deux communautés ont lieu, mais,    ma connaissance, aucune n'a été réalisée par le biais de la création théâtrale. Dans le cadre de cette recherche-création, j'ai voulu impliquer des adolescents innus et allochtones dans la création d'une œuvre dramatique afin qu'ils vivent un rapprochement interculturel.

¹⁷ La chanson *Vivre-Ensemble* est une initiative de Jacques Proulx (2013).

J'ai choisi de nommer mon projet de création « Mamu-Ensemble ». Le mot « mamu » signifie « ensemble » en innu-aimun. Mamu-Ensemble est donc un doublon bilingue qui représente la collaboration. J'ai trouvé la traduction du mot « ensemble » dans un dictionnaire en ligne, puisqu'au moment où j'ai choisi ce titre, j'ignorais l'existence des autres projets du même nom. Il est plutôt amusant de constater que j'aie choisi un titre que je croyais original alors qu'il est utilisé par des projets ayant des visées semblables aux miennes. La récurrence de ce titre témoigne, selon moi, de la volonté des citoyens innus et allochtones d'améliorer les relations entre leur peuple. C'est dans ce mouvement de vivre-ensemble que s'inscrit mon projet de création théâtrale collective pour un rapprochement interculturel.

Dans le cadre de ma recherche-création, il m'a semblé intéressant de réaliser mon projet auprès d'élèves innus et allochtones de l'Institut d'enseignement de Sept-  les (IESI), qui représentait un terrain propice à sa mise en place. Il s'agit de l'  cole secondaire à Sept-  les ayant la plus grande proportion d'élèves issus de la communauté d'Uashat mak Mani-Utenam¹⁸.    l'IESI, en plus d'être concitoyens, ces jeunes se fréquentent à l'  cole. Il y avait là un terrain, un espace commun, où les préjugés et le racisme peuvent se côtoyer au quotidien. De plus, la réalisation des ateliers de création dans l'  cole, une fois la journée scolaire terminée, garantissait la présence ponctuelle des participants aux ateliers. Pour toutes ces raisons, il m'a semblé judicieux de mettre en place mon projet au sein de cette   cole.

Afin que l'expérience théâtrale proposée aux jeunes favorise autant que possible leur rapprochement interculturel, je me suis fortement inspirée des cinq conditions

¹⁸En 2013-2014, ces élèves représentaient environ 10 % des élèves inscrits. Cela dit, il est à noter que la grande majorité des adolescents innus d'Uashat et de Mani-Utenam fréquentent l'  cole secondaire innue Manikanestish située à Uashat. Les écoles secondaires publiques et francophones de Sept-  les (Jean-du-Nord et Manikoutai) sont fréquentées par moins d'élèves innus que l'IESI bien qu'elles soient trois fois plus peuplées. La présence notable des Innus à l'Institut d'enseignement de Sept-  les est sans doute caus  e par l'existence du programme d'options études et la petite taille de l'  cole.

proposées par Bouchard et Vézina pour formuler mes objectifs de recherche et pour établir mes priorités en tenant compte des spécificités et des limites de mon projet de création.

Tableau 1

Les conditions d'engagement citoyen pour le renouvellement des relations entre Autochtones et Allochtones proposées Bouchard et Vézina (2003) et les objectifs de recherche du projet Mamu-Ensemble

Conditions d'engagement citoyen pour le renouvellement des relations entre Autochtones et Allochtones (Bouchard et Vézina, 2003)	Objectifs de recherche du projet Mamu-Ensemble
<ul style="list-style-type: none"> •Établir un climat de confiance entre les citoyens et les institutions publiques démocratiques; •Offrir une information accessible et crédible; •Rassembler Autochtones et des Allochtones autour de points de convergence; •Établir un dialogue continu sur les valeurs et les convictions; •Offrir aux citoyens un processus de gouverne et d'engagement ayant une structure souple. 	<ul style="list-style-type: none"> •Objectif 1 : Rassembler Innus et Allochtones autour d'un projet création •Objectif 2 : Établir un dialogue continu sur les valeurs •Objectif 3 : Offrir de l'information accessible et crédible

J'ai choisi de m'inspirer des conditions pour le renouvellement des relations entre Autochtones et Allochtones proposées par Bouchard et Vézina, puisque j'ai eu l'impression qu'un projet de création théâtrale collective répondait d'emblée à plusieurs de leurs conditions d'engagement citoyen. Premièrement, il m'a semblé que le rassemblement d'Autochtones et d'Allochtones autour de points de convergence (*objectif 1*) pouvait être possible par l'engagement dans un projet de création collective d'une pièce de théâtre. En effet, en s'engageant dans la création d'une

œuvre dramatique, les participants pouvaient se concentrer sur leurs objectifs communs et exprimer une parole commune. J'ai également cru que l'établissement d'un dialogue continu sur les valeurs (*objectif 2*) pouvait être rendu possible au sein d'une création théâtrale en utilisant le thème du territoire comme amorce à la création. La notion de territoire m'a semblé propice à l'affirmation des particularités culturelles des participants et à la réflexion sur la cohabitation des Innus et des Allochtones à Sept-Îles. C'est la raison pour laquelle cette thématique s'est inscrite au cœur de mon processus de création. Finalement, il m'a semblé que l'offre d'une information accessible et crédible pouvait être possible au sein du processus de création théâtrale (*objectif 3*). Comme le proposent Bouchard et Vézina, l'accessibilité peut être atteinte en établissant des lieux de communication où Autochtones et Allochtones se sentent libres de s'affirmer et d'aborder des sujets préoccupants. La crédibilité de l'information en circulation, quant à elle, est rendue possible par la présence d'intervenants qui assurent sa véracité. Pour atteindre cet objectif, j'ai voulu faire en sorte que les ateliers soient un lieu où les participants pouvaient discuter de sujets préoccupants, et où de l'information crédible est partagée par des intervenants innus et allochtones. J'ai cru que la mise en place de ces différentes stratégies permettrait d'alimenter les discussions et ainsi ferait avancer la création théâtrale.

Pour connaître l'impact du projet de création collective sur le rapprochement interculturel entre ses participants innus et allochtones, cette étude formule trois questions de recherche : Est-ce que la participation au projet de création théâtrale Mamu-Ensemble a permis aux jeunes innus et allochtones de se rassembler autour de points de convergence? (*objectif 1*), de s'engager un dialogue continu sur les valeurs? (*objectif 2*), d'obtenir de l'information accessible et crédible? (*objectif 3*)

1.6 Conclusion

Le premier chapitre présentait l'état des relations entre les Innus et les Allochtones à Sept-Îles. Le projet de recherche-création Mamu-Ensemble s'appuie donc sur des recommandations émises pour le renouvellement des relations entre Autochtones et Allochtones cohabitant dans une même ville, et ce, dans le but d'offrir aux participants la possibilité de s'engager dans un projet théâtral favorisant le rapprochement interculturel.    la lumière des obstacles liés aux conflits existants entre les deux groupes culturels, le thème du territoire a été retenu pour être le thème d'amorce de la création du projet Mamu-Ensemble. Le prochain chapitre expose l'approche théorique sur laquelle s'appuie cette recherche-création, présente certains concepts liés à l'interculturalité, situe le projet de recherche dans le cadre du théâtre d'intervention et explique le processus de création les Cycles Repère. Ces éléments représentent les concepts clés m'ayant permis d'élaborer un projet de création théâtrale favorisant le rapprochement interculturel entre des adolescents innus et allochtones.

CHAPITRE II

ÉLABORATION D'UNE EXPÉRIENCE THÉÂTRALE FAVORISANT UN RAPPROCHEMENT INTERCULTUREL

Ce deuxième chapitre présente le cadre théorique de mon projet de recherche-crédation. Pour commencer, le projet est situé par rapport au champ du théâtre d'intervention. Ensuite, ce chapitre explique en quoi la notion d'interculturalisme a permis de mieux définir les moyens employés pour atteindre certains des objectifs de cette recherche. Puis, il présente les Cycles Repère, outil de création théâtrale utilisé dans le cadre de cette recherche. La présentation des phases des Cycles Repère démontre, d'une part, comment les spécificités du processus de création répondent aux objectifs de recherche et, d'autre part, comment les moyens définis pour atteindre les objectifs de création sont intégrés au processus de création. Finalement, une brève présentation de l'approche théorique sur laquelle s'appuie cette recherche-crédation, soit la recherche-action, permet de mieux comprendre la méthodologie de recherche abordée plus spécifiquement dans le chapitre III.

2.1 Théâtre d'intervention et le projet Mamu-Ensemble

Les artistes du théâtre d'intervention emploient des pratiques qui ont de multiples formes et finalités et qui s'adressent à différents publics : « théâtre jeunes publics, théâtre de rue, théâtre altermondialiste, théâtre-forum, art psychothérapeutique, théâtre autochtone, théâtre éducatif, théâtre d'intégration sociale pour personnes handicapées, etc. » (Lepage, 2004 : 75). Vaste pan de l'activité théâtrale, le théâtre

d'intervention est une pratique artistique socialement et politiquement engagée. Or, pour Maureen Martineau, auteure et metteuse en scène pour le Théâtre Parminou, « le théâtre d'intervention ne s'engage pas seulement par son sujet, mais aussi par ses façons de travailler et par ses structures organisationnelles » (tel que cité par Vaïs, 2004 : 61). En ce sens, le théâtre d'intervention se définit surtout par son mode de création qui implique les artistes dans la communauté. Ainsi, le théâtre d'intervention, qui a une fonction sociale, porte un rôle sur le territoire et pour la communauté de ce territoire. Selon Paul Biot, directeur du Centre de Théâtre Action, le théâtre d'intervention vise à « utiliser le théâtre pour poser des actions directement ancrées dans le territoire, dans l'espoir de contribuer à l'ordre social, de construire un monde alternatif en menant des actions » (Biot, 2004 : 22). L'objectif du théâtre d'intervention est donc de susciter un changement, qu'il soit social ou comportemental (Vaïs, 2004 : 66).

D'ores et déjà, il est facile d'associer le projet de recherche-crédation Mamu-Ensemble au théâtre d'intervention. En effet, le projet se caractérise par son engagement social en utilisant la création théâtrale comme outil pour favoriser le rapprochement interculturel d'adolescents innus et allochtones fréquentant une même école secondaire.

Le théâtre d'intervention peut être participatif ou non participatif. Il est participatif lorsque le public cible agit comme créateur, tandis qu'il est non participatif lorsque se sont des professionnels du théâtre qui entrent en relation avec la communauté (Castro, 2004 : 84). Le projet de recherche-crédation Mamu-Ensemble s'est intéressé au théâtre d'intervention participatif, croyant que les personnes concernées par les changements doivent être impliquées dans la création de l'œuvre théâtrale (Vaïs, 2004 : 63). L'engagement en création amène les participants à se questionner quant aux possibles actions individuelles ou collectives à entreprendre pour changer une situation (*ibid.* : 69). Ici, le théâtre s'intéresse donc davantage aux changements engendrés par la

participation à l'expérience théâtrale plutôt qu'à la réception des spectateurs de l'œuvre dramatique créée.

Puisqu'il s'agit d'un projet de création réalisé par la communauté, le projet de création collective Mamu-Ensemble évoque le théâtre populaire d'Augusto Boal. Ce théâtre populaire consistait en une réappropriation du théâtre par la communauté à des fins de dénonciation et de libération (Boal, 2009). En ce qui a trait à cette recherche, c'est par la création théâtrale que les participants sont amenés à se questionner et à se prononcer quant à l'état des relations entre Innus et Allochtones à Sept-Îles. Ces questionnements ouvrent la voie à de nouveaux rapports interculturels avec les autres et avec l'environnement social de leur école et de la ville. Les nouveaux regards face à l'environnement social se transposent dans une œuvre dramatique qui porte une parole commune. Ainsi, la scène offre de diffuser publiquement un message commun, le fruit de leurs réflexions, en ce qui a trait aux relations entre Autochtones et Allochtones.

Lors de l'élaboration du projet de recherche-crédation, j'ai établi une liste de sujets à aborder et à intégrer au sein de la création, et ce, afin qu'il y ait une réflexion et une prise de parole à l'égard de l'état actuel des relations entre Innus et Allochtones à Sept-Îles. Ces sujets ont été établis à la lumière des obstacles nuisant aux relations entre Autochtones et Allochtones : la méconnaissance des Allochtones à l'égard des réalités des Premières Nations, le poids de l'histoire du développement industriel et urbain de Sept-Îles et, enfin, le territoire et l'exploitation de ses ressources (voir section 1.3). Aussi, j'ai veillé à intégrer des sujets de discussion permettant aux participants de réfléchir à la portée sociale du projet ainsi qu'à leur cheminement personnel au cours de leur expérience de création théâtrale. C'est donc à partir des sujets suivants que le projet Mamu-Ensemble a désiré susciter la réflexion et la prise de parole :

- la coexistence des Innus et des Allochtones à Sept-Îles;

- les causes des tensions (méconnaissance, poids de l'histoire, territoire à partager);
- l'avenir commun envisagé à Sept-Îles;
- les actions pour la réconciliation entre les peuples;
- les solutions à mettre en place à l'école pour favoriser des échanges positifs entre les élèves innus et allochtones;
- la création d'une pièce de théâtre comme projet commun;
- les changements provoqués par la participation à ce projet; et
- les perspectives d'avenir d'une telle initiative.

Ces sujets de discussion ont été intégrés à l'expérience théâtrale Mamu-Ensemble de diverses façons, notamment par le thème d'amorce à la création, par des visites dans différents musées ainsi que par la rencontre d'intervenants de différents milieux. En plus de la création, les participants ont été invités à prendre part à des entrevues individuelles et collectives réalisées à différents moments du processus de création afin de me permettre de voir l'impact des changements encourus par la participation au projet.

Le rapprochement interculturel est au cœur de ce projet de recherche-crédation et il peut être rendu possible en atteignant les objectifs de recherche découlant des propositions pour un renouvellement des relations entre Autochtones et Allochtones de Bouchard et Vézina. Afin de préciser mes objectifs de recherche et de définir des moyens concrets pour les atteindre, il importe de définir la notion d'interculturalisme.

2.2 Mamu-Ensemble pour un rapprochement interculturel

D'abord, il est à noter que l'interculturalisme diffère du multiculturalisme, car les deux termes sous-tendent une idéologie bien distincte. Telle qu'expliqué par Martine Abdallah-Pretceille dans *L'éducation interculturelle*, le préfixe *multi* représente la reconnaissance des différences culturelles et leur coexistence, tandis que le préfixe *inter* « indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités » (2011 : 49). L'auteure présente

l'interculturalisme comme « un rapport dynamique entre deux entités qui se donnent mutuellement sens » (tel que cité par Ladmiral et Lipianski, 1989 : 11). J. Harvey abonde dans le même sens lorsqu'il définit l'interculturalisme comme étant « l'interpénétration entre les cultures, sans gommer l'identité spécifique de chacune d'elles » (1991 : 239). C. Clanet aborde plutôt l'interculturalisme en tant que processus. En effet, il définit l'interculturel comme « un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que par l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent » (1990 : 22). Il m'apparaît intéressant que cette notion soit abordée en tant que processus duquel découlent des changements et des transformations. Dans le cadre de cette recherche, ce sont précisément ces changements et ces transformations résultant des interactions réalisées au cours de la participation au projet de création théâtrale qui m'intéressent.

Afin de préciser les moyens à mettre en place pour atteindre mes trois objectifs de recherche, j'aborderai dans les paragraphes suivants une balise conceptuelle qui émerge de la relation interculturelle, soit les fragments culturels. Par la même occasion, j'expliquerai en quoi ce concept a été déterminant dans le choix des stratégies visant le rapprochement interculturel qui ont été mises en place au sein du processus de création.

2.2.1 Mamu-Ensemble et ses participants porteurs de culture

Selon Abdallah-Pretceille, les cultures ne peuvent pas être saisies dans leur globalité. L'auteure affirme que personne ne peut connaître le tout de sa culture et ajoute que la culture et l'identité sont des concepts qui se déclinent au pluriel (2011). Puisque la pluralité s'inscrit au sein même de l'individu, l'exclusivité culturelle n'existe pas (*ibid.*). Chaque individu peut en effet s'approprier une ou plusieurs cultures à sa façon, dans sa propre subjectivité, selon son âge, son sexe, ses groupes

d'appartenance, ainsi que selon ses expériences personnelles (Ladmiral et Lipianski, 1989). C'est en ce sens qu'Abdallah-Pretceille affirme que « la culture est mouvante et alvéolaire » (2011 : 78).

Dans le même ordre d'idées, J.-R. Ladmiral et E.M. Lipianski (1989) soulignent que la communication interculturelle ne résulte pas des interactions entre cultures, mais plus précisément entre individus porteurs de cultures. Aborder l'interculturel en tant que processus résultant d'interactions entre individus porteur de culture sous-tend donc la reconnaissance de la pluralité et de la singularité culturelle de chaque individu.

Dans le projet Mamu-Ensemble, les jeunes participants pouvaient avoir un sentiment d'appartenance plus ou moins grand à leur communauté. Je me suis donc assurée de bannir la catégorisation des participants en tant que représentants de leur communauté. J'ai plutôt veillé à ce que les participants affirment et valorisent leurs particularités culturelles individuelles. À cette étape, une question se pose : comment se reconnaître un héritage culturel commun, tout en exprimant ses particularités culturelles individuelles? Le concept de fragment culturel émis par Abdallah-Pretceille (2011) offre une réponse à cette question.

Selon Abdallah-Pretceille, puisque la culture est plurielle et alvéolaire, ce sont les fragments culturels qui sont signifiants. Les fragments culturels sont donc « une sélection d'informations culturelles d'un individu selon ses intérêts » (2011 : 17). À titre d'exemple, ces fragments culturels peuvent être des aspects tels la langue maternelle, les valeurs, le mode de vie, les pratiques traditionnelles, spirituelles ou religieuses, etc. Abdallah-Pretceille mentionne que les fragments culturels sont porteurs de diversité et que celle-ci doit être affirmée et valorisée pour qu'il y ait une relation interculturelle. Cette allégation d'Abdallah-Pretceille est en tout point semblable à la proposition de Bouchard et Vézina selon laquelle le renouvellement des relations entre Autochtones et Allochtones requiert l'établissement d'un dialogue

continu afin d'affirmer et de valoriser ses valeurs et ses expériences culturelles (*objectif 2*). À ce moment, une autre question se pose : comment faire pour que les participants explorent et valorisent des fragments culturels au sein d'une création théâtrale?

Comme il a été vu au premier chapitre, le thème du territoire a été choisi comme amorce à la création. Ainsi, lors du premier atelier, j'ai demandé aux participants d'apporter un objet personnel (une ressource) qui représente leur vision du territoire. Ensuite, chaque participant devait expliquer au groupe le choix de cet objet et son lien sensible à celui-ci. Le but était que les discussions et les réflexions engendrées par la présentation de ces objets personnels liés au thème du territoire mènent à l'expression de fragments culturels (expériences personnelles, valeurs, projet d'avenir) représentatifs de la culture de chaque participant et que les fragments culturels soient valorisés par la création (*objectif 2*).

En plus des objets personnels associés au thème du territoire, un autre moyen a été planifié pour permettre aux participants d'affirmer et de valoriser les fragments culturels. Il s'agit des visites au Musée Shaputuan, au Vieux-Poste de Sept-Îles et au Musée régional de la Côte-Nord. Ces visites ont été organisées dans l'optique de permettre aux participants d'acquérir des connaissances à propos de l'histoire innue et de l'histoire de la Côte-Nord et de reconnaître une partie de leur héritage culturel. Ce contact avec les repères culturels des musées m'a semblé un moyen astucieux permettant à chacun des participants d'identifier, d'affirmer et de valoriser des fragments culturels (*objectif 2*).

2.2.2 Mamu-Ensemble, politiquement engagé

La notion d'interculturalisme, en plus d'être une théorie pour penser la diversité, réfère à un projet politique de gestion de la diversité (Harvey : 1991, Abdallah-Pretceille : 2011). Au Québec, la politique interculturelle a pour titre *La diversité :*

*une valeur ajoutée*¹⁹ (2008). Or, la relation interculturelle des Premières Nations et des Autochtones n'y est pas élaborée, et ce, en raison du statut de nation reconnu aux Autochtones, du cadre législatif spécifique qui les concerne et de la concertation nécessaire avec les instances autochtones. Cependant, le Ministère de l'Immigration, de la diversité et de l'inclusion (MIDI) souligne que l'esprit de la politique interculturelle québécoise et ses grands principes d'ouverture, d'équité et d'égalité s'appliquent également aux nations autochtones. Celles-ci pourraient donc bénéficier des résultats d'une ouverture plus grande à la diversité et des efforts accrus des organismes publics et des entreprises en matière de gestion de la diversité (MIDI, Plan d'action gouvernementale, 2008).

Il m'est apparu essentiel que les jeunes participants au projet Mamu-Ensemble soient conscients de la dimension politique de la relation interculturelle des Innus et des Autochtones à Sept-Îles. Il était donc important que les participants soient informés du régime de tutelle du gouvernement fédéral et des inégalités qui en découlent et des autres circonstances historiques qui ont créé le fossé entre les Innus et les Autochtones à Sept-Îles depuis son essor industriel et urbain.

Afin que l'aspect politique de la relation interculturelle soit reconnu, des intervenants issus de la sphère politique ont été invités à rencontrer les jeunes participants afin de partager leurs aspirations quant au rapprochement entre les Innus et les Autochtones et de l'avenir commun envisagé pour les deux groupes culturels. Jonathan Genest-Jourdain (député de Manicouagan), Michèle Audette (présidente de Femme

¹⁹ En 2008, le Québec se dote d'une politique d'interculturelle intitulée *La diversité : une valeur ajoutée*. Celle-ci vise l'engagement citoyen par une participation active à la construction d'une culture commune, conséquemment le citoyen est appelé à respecter un contrat moral dans lequel ce dernier accomplit ses devoirs citoyens. Au cœur de cette politique, le rapprochement interculturel représente un objectif et un enjeu fondamental du processus conduisant à la pleine participation des personnes issues des communautés culturelles. Dans sa forme concrète, le rapprochement interculturel s'incarne dans des projets communs qui font œuvre de connaissances et de démystification, des projets qui promeuvent des valeurs d'égalité, de solidarité et de dignité (MIDI, 2008). Or, la relation interculturelle des Premières Nations et des Autochtones n'est pas élaborée dans cette politique.

autochtone Canada), Réjean Porlier (Maire de Sept-Îles) et William Fontaine (conseiller à l'ITUM en matière d'éducation, de l'innu-aitun [culture], la jeunesse et la santé et les services sociaux) ont rencontré les participants du projet Mamu-Ensemble. De plus, les élus du Conseil de bande et les conseillers municipaux de Sept-Îles ont été invités à assister aux représentations et à participer aux discussions subséquentes. En somme, je désirais conscientiser les participants sur le pouvoir de l'agir ensemble quant aux décisions qui touchent à l'avenir de leur région.

Afin d'atteindre mes objectifs de recherche, il me fallait intégrer les différentes stratégies favorisant le rapprochement interculturel et dont il a été question précédemment au sein d'un processus de création théâtrale. Les Cycles Repère, en l'occurrence, m'ont semblé être l'outil qui répondait le mieux à mes besoins.

2.3 Les Cycles Repère et la pertinence de cet outil aux fins de ma recherche

C'est en 1980 que Jacques Lessard invente le processus de création théâtrale les Cycles Repère. Lessard développe cette approche de création à partir des fondements des RSVP cycles inventés par l'architecte californien Lawrence Halprin. Les RSVP cycles « Resources, Scores, Valuation, Performance » sont une méthode de travail axée sur la concertation dans la création d'œuvres architecturales. Lessard est initié aux RSVP cycles lors d'ateliers chorégraphiques suivis au San Francisco Dancer's Workshop. Ceux-ci sont dirigés par Anna Halprin, qui utilise une démarche chorégraphique issue de la méthode de création conçue par son mari, Lawrence Halprin (Larrue, 1990). Lessard perçoit rapidement le potentiel de l'outil pour la création théâtrale collective et il décide de l'adapter à cette fin. Il développe donc les Cycles Repère.

Les Cycles Repère sont un processus de création théâtrale collective. Approche pragmatique et holistique de la création, les Cycles Repère se composent de quatre

phases, d'où son nom : **RE**ssource, **P**artition, **É**valua(c)tion et **RE**présentation (Roy, 1995 : 3). La figure qui suit présente le schéma circulaire des Cycles Repère.

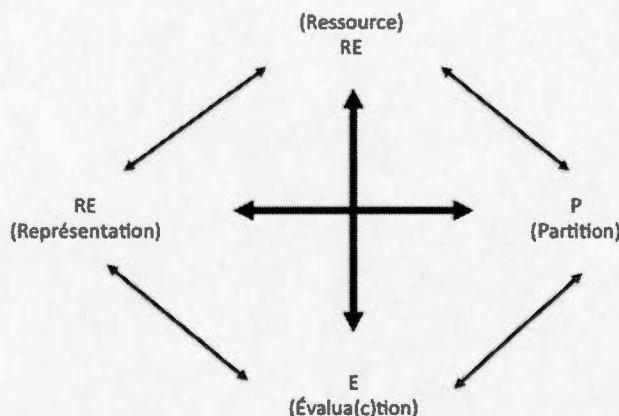


Figure 1 Schéma des Cycles Repère (tirée de Roy, 1995 : mis en forme par Caroline Therriault)

À l'intérieur du graphique, les flèches croisées et à double sens démontrent que chacune des phases s'interpénètre. Ici, la création n'est pas linéaire, mais bien circulaire. D'ailleurs, même la représentation devant public n'évoque pas un aboutissement, mais plutôt « une période dans un travail de création qui n'est jamais achevé, toujours à reprendre, à améliorer » (Larrue, 1990 : 131).

Il importe de souligner que les Cycles Repère ne sont pas une méthode de création. Il s'agit plutôt d'un outil d'encadrement de la création. En effet, Irène Roy explique que « la schématisation du parcours créateur a été conçue pour servir de balises aux différents participants à la création d'un spectacle théâtral » (1995 : 13). En ce qui a trait au projet Mamu-Ensemble, celui-ci s'étalait sur court laps de temps, soit dix semaines, et nécessitait un processus de création structuré. L'utilisation des Cycles Repère apparaissait donc comme un choix judicieux, puisque les quatre phases bien

définies du processus servent de guide à la création et permettent ainsi d'évaluer le travail encouru et d'orienter le travail à accomplir.

Les Cycles Repère se caractérisent par l'implication de l'ensemble des acteurs-créateurs dans chacune des phases de la création. Selon Hélène Beauchamp (1998), cet aspect propre aux Cycles Repère convient bien aux adolescents, puisque la réussite du projet repose sur leur implication active tout au long de la création, ce qui représente un défi valorisant et stimulant. De plus, ce plein engagement en création favorise un dialogue positif qui permet « de réduire les tensions interpersonnelles qui, particulièrement dans les groupes de création, minent l'efficacité de la démarche collective » (Larrue, 1990 : 26). Les Cycles Repère contribueraient donc à la création d'un climat de confiance entre les participants, ce qui est essentiel pour entreprendre un dialogue sur les valeurs (*objectif 2*) et pour parler ouvertement de sujets préoccupants (*objectif 3*).

Les pages suivantes présentent les quatre phases des Cycles Repère dans lesquelles sont intégrés les moyens définis pour atteindre les objectifs de recherche.

2.3.1 Ressources

Les Cycles Repère comptent deux types de ressources soient les ressources sensibles, qui peuvent être humaines ou concrètes et les ressources matérielles.

D'abord, les ressources sensibles humaines représentent l'ensemble de l'équipe de création. Acteurs, metteurs en scène, éclairagistes, scénographes, etc., tous s'impliquent activement dans chacune des phases de la création. Tous sont des acteurs-créateurs. Ces ressources humaines créent à partir de leur sensibilité qui sert de « filtre à la création » (Roy, 1995 : 16). C'est pourquoi ils sont à la première place dans la hiérarchie des éléments constitutifs du système Repère.

En plus de l'équipe de jeunes acteurs-créateurs, d'autres ressources sensibles humaines ont contribué à la création, notamment une poète, une conceptrice musicale, les guides des musées, les intervenants et politiciens rencontrés. Les différents savoirs transmis aux participants pouvaient être réinvestis dans la pièce, étant donné la circularité du processus qui permet des ajouts et des retours tout au long de la création.

Les ressources sensibles humaines sont mises en relation avec des ressources sensibles concrètes, soient des « objets capables d'éveiller les sens, de mettre en branle les émotions, de servir de déclencheur aux impressions premières, images, associations de toutes sortes, bref, ressources qui sauront lancer le processus interprétatif de leur vision du monde » (Roy, 1995 : 17). En d'autres termes, les ressources sensibles concrètes sont déclencheurs de sensibilité et de créativité.

Dans le cadre du projet Mamu-Ensemble, les acteurs-créateurs ont exploré leurs liens sensibles avec des ressources personnelles sur le thème du territoire. Ils ont donc été invités à exprimer les émotions mises en branle ainsi que les impressions ou les images déclenchées par ces ressources (*ibid.*). Comme il a été vu précédemment, le thème du territoire a été choisi dans l'optique de permettre aux participants de se confronter à leur diversité culturelle. Ainsi, en plus d'être des déclencheurs de création, ces ressources ont suscité des discussions sur les valeurs (*objectif 2*).

D'autres ressources sensibles concrètes ont contribué à la création, il s'agit des ressources muséales, des repères culturels. En mettant les adolescents en contact avec des repères culturels de leur environnement, l'expérience théâtrale offrait la possibilité d'approfondir la connaissance qu'ils ont de leur propre culture et d'apprendre à la considérer avec une certaine distance critique. « Les repères culturels associés aux œuvres qu'ils créent et interprètent s'ajoutent à ceux qu'ils ont découverts dans d'autres disciplines et viennent enrichir leur bagage culturel et nourrir leurs créations » (PFÉQ, Domaine des arts, 2007).

En plus des ressources sensibles humaines et concrètes, le processus de création Cycles Repère débute par le recensement de ses ressources matérielles, celles-ci servant de contraintes à la création. Les ressources matérielles représentent les contraintes de temps, d'argent et d'équipement. Lorsqu'elles sont établies, l'équipe peut amorcer la création. En ce qui a trait à notre projet, notre contrainte de temps (dix semaines de création) nous a dicté certaines obligations telle la création d'une pièce de courte durée. Aussi, j'ai choisi de n'avoir aucune régie, par conséquent, l'éclairage sur scène était fixe et la musique était produite par les acteurs.

Dans une création théâtrale encadrée par le processus de création les Cycles Repère, l'équipe d'acteurs-créateurs se fixe des objectifs de départs, qui sont aussi des ressources. Lessard identifie quatre catégories d'objectifs : il y a « des objectifs pour soi, pour la finalité du spectacle, pour le cheminement du spectacle et pour le fonctionnement du groupe » (Beauchamp et Larrue, 1990 : 135). Ceux-ci sont définis avant d'entamer le travail exploratoire puisqu'ils servent à orienter le travail de création.

2.3.2 Partition

La partition représente le travail d'exploration ainsi que le travail d'organisation du matériel théâtral. Irène Roy la décrit d'ailleurs comme étant l'ensemble de : « toutes les répétitions qui vont précéder la représentation du spectacle, incluant les essais, les reprises et les choix, d'où le nom de *Partition* qui nous réfère à la notation et à la composition d'un ensemble » (1995 : 18). Sa fonction est d'encadrer la créativité des acteurs-créateurs. Écrite et structurée, elle comprend cinq indications précises : un objectif, une durée, un thème, un nombre de participants ainsi que des consignes et contraintes créatrices, appelées *modus* (Larrue, 1990).

Il y a deux types de partitions : les partitions exploratoires et les partitions synthétiques. D'abord, les partitions exploratoires sont des exercices d'exploration à

partir des ressources sensibles concrètes; les acteurs-créateurs explorent leur relation avec les ressources. Les explorations prennent la forme de jeu telles « des improvisations, des jeux d'écriture, des dessins, de la danse et du chant » (Beauchamp et Larrue, 1990 : 139). Il importe que les partitions exploratoires soient réalisées sans jugement, et ce, afin de laisser place à « un imaginaire et une intuition en totale liberté » (Roy, 1995 : 19). Ainsi, les partitions exploratoires permettent de faire surgir des personnages, des images, des mots, des sons et des rythmes.

Parmi le matériel théâtral découlant des explorations, l'équipe de création fait des choix et sélectionne les éléments les plus intéressants. D'une part, les choix sont orientés par la sensibilité de chacun. D'autre part, ils sont établis en fonction des objectifs de départ. La synthèse de ces choix figure dans une partition synthétique. La partition synthétique est donc « une sorte de collage à partir d'éléments choisis dans le magma exploratoire » (*ibid.* : 20). Il n'existe pas d'aboutissement dans les Cycles Repère, par conséquent, une fois la pièce présentée devant public, la partition peut être retravaillée et les acteurs-créateurs peuvent reprendre le travail d'exploration des ressources, s'il y a lieu.

2.3.3 Évalua(c)tion

L'évalua(c)tion est une phase transversale au processus de création. Dans un premier temps, la phase représente une évaluation du travail effectué. Dans un second temps, l'évaluation est suivie d'une action, soit un choix fait en fonction des objectifs de création. Concrètement, l'évalua(c)tion prend forme lors des moments de discussion suivants chaque activité réalisée. Lors de ces discussions, les membres de l'équipe de création expriment leurs coups de cœur, c'est-à-dire les éléments qui les animent. Parmi ces coups de cœur, les acteurs-créateurs sélectionnent les éléments théâtraux intéressants et signifiants en vue de la création. Ainsi, au cours des évalua(c)tions, les créateurs font des choix qui construisent l'œuvre dramatique. « Les discussions sur

tous ces éléments arrivent tôt et sont intégrées aux répétitions. Tout part du groupe, tout est mis en travail par lui et tout lui revient; le groupe refait et transforme le tout maintes fois pour se l'approprier » (Beauchamp, 1998 : 181). Ensemble, ils s'arrêtent, argumentent, construisent les personnages et l'histoire, exploitent leurs divergences personnelles et sociales pour finalement dégager ce qu'ils ont en commun. Les choix se précisent et la partition se peaufine, jusqu'à ce qu'elle soit présentée devant public. Il s'agit alors d'une partition synthétique finale.

Habituellement, le bon déroulement de la phase d'évalua(c)tion relève de la responsabilité du facilitateur. Le facilitateur est le guide des acteurs-créateurs à travers le déroulement de la création. Ce dernier se doit, dans un premier temps, de créer un climat de disponibilité, de réceptivité et respect mutuel au sein de l'équipe de création (Larrue, 1990 : 14). J'étais donc responsable d'assurer un espace de communication, d'assurer la liberté d'expression et d'assurer la crédibilité de l'information partagée (*objectif 3*). Dans un second temps, le facilitateur oriente la création en fonction des contraintes et des objectifs de départ. Grand responsable des moments d'évalua(c)tion, il souligne les éléments théâtralement intéressants.

2.3.4 Représentation

La Représentation est l'acte de représentation, donc tout ce qui est vu, entendu et performé. Autrement dit, elle est le produit de l'acte créateur. Dans l'éventualité où elle ne répond pas aux objectifs de création, les acteurs-créateurs reprennent le travail d'exploration. Dans le cadre du projet Mamu-Ensemble, la majorité des partitions visait à produire des séquences dramatiques performées. Celles-ci étaient chaque fois retravaillées et améliorées jusqu'aux représentations finales.

Beauchamp soutient que c'est par le spectacle que « l'œuvre se détache de soi, est exposé au public et à l'appréciation critique. C'est le moment de l'existence autonome d'un objet que les jeunes reconnaissent comme étant le leur et qu'ils disent

avoir tiré le plus profond d'eux-mêmes, objet qui leur fournit la preuve de leur réussite » (1998 : 147). Lors des représentations finales, les participants présentent publiquement le fruit de leur création.

2.4 Le facilitateur

Avant la réalisation du projet Mamu-Ensemble, je n'avais jamais participé à un processus de création à partir des Cycles Repère. Il m'apparaissait essentiel de m'approprier l'outil par une expérience-terrain avant leur application au sein de mon projet de recherche-crédation. Pour ce faire, j'ai assisté à un cours d'introduction aux Cycles Repère enseigné par Jacques Lessard, créateur des Cycles Repère. De plus, j'ai pu observer Lessard diriger une création auprès d'étudiants en jeu à l'UQÀM²⁰. J'ai ainsi eu le privilège d'assister à environ 30 heures d'ateliers de création échelonnées sur trois mois. Mon observation a débuté alors que l'exploration des ressources avait eu lieu et qu'un premier canevas de la pièce était écrit. J'ai donc observé la progression de l'écriture de la pièce ainsi que le travail de mise en scène.

Lors de mes observations, j'ai constaté à quel point les partitions qu'offrait Jacques Lessard à l'équipe de création contenaient des objectifs précis et des tâches détaillées. J'ai également examiné la façon dont Lessard, le facilitateur, animait les moments d'évalua(c)tion et comment il réinvestissait le matériel dramatique dans les partitions. De plus, j'ai été témoin de la façon dont il mettait l'ensemble des créateurs à contribution pour répondre aux nouvelles questions soulevées par l'œuvre en construction. J'ai également pu observer la mise en scène directive de Lessard. Ainsi, j'ai non seulement vu l'application concrète des Cycles Repère au sein d'une création

²⁰ À l'hiver 2015, des finissants en jeu, en scénographie et en études théâtrales de l'École supérieure de théâtre ont créé la pièce *Je voudrais qu'on me dise depuis combien de temps je suis mort*. Il s'agit d'une création collective à partir des Cycles Repère, mise en scène de Jacques Lessard. Les ressources sensibles concrètes utilisées pour cette création étaient des poèmes de Jean Cocteau. (<https://theatre.uqam.ca/productions/productions>)

théâtrale, mais j'ai également bénéficié de l'expertise de Jacques en tant que facilitateur et en tant que metteur en scène.

En somme, cette section sur les Cycles Repère a expliqué l'élaboration de l'expérience théâtrale proposée aux participants. Elle a également présenté les stratégies mises en place pour atteindre les objectifs de recherche et a expliqué comment elles ont été intégrées au processus de création les Cycles Repère. Le schéma de la page suivante démontre le processus de création, les moyens mis en place et les objectifs à atteindre.

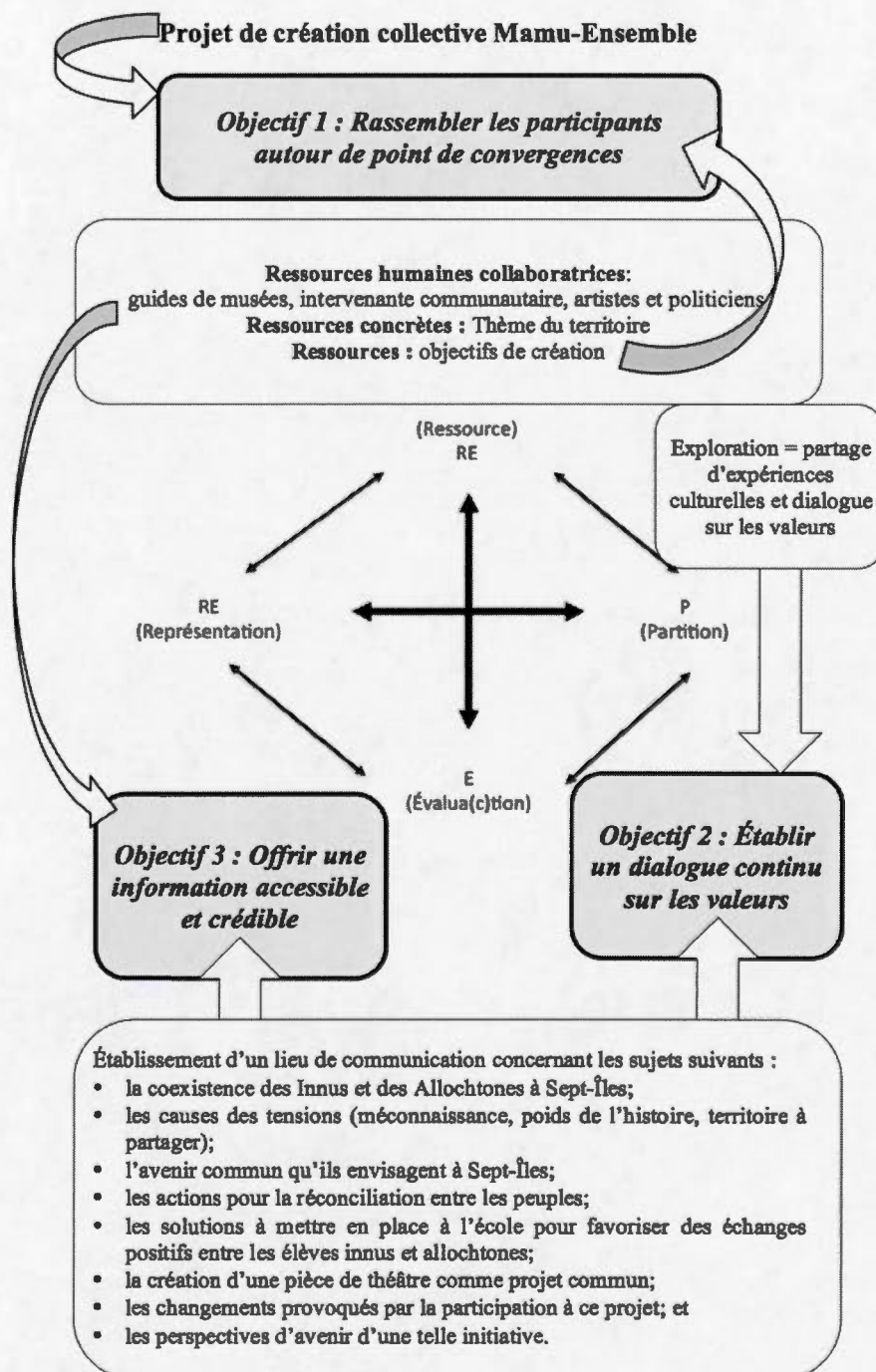


Figure 2 Démarche de rapprochement interculturel à l'intérieur du processus de création

2.6 Conclusion

Mamu-Ensemble s'insère dans le champ du théâtre d'intervention par son engagement social et politique. Ce projet de création collective est un lieu privilégié de médiation entre les adolescents innus et allochtones, de réflexion et de prise de parole à l'égard de l'état des relations entre leurs communautés culturelles. Son but est d'amener les participants à vivre des changements, un rapprochement interculturel. Il a été vu au cours de ce chapitre que la relation interculturelle nécessite l'affirmation et la valorisation de fragments culturels des individus. Pour y parvenir, des moyens tels l'utilisation d'objet ayant pour thème le territoire et les visites aux musées ont été intégrées au processus de création les Cycles Repère. Ce processus de création répondait aux besoins du projet Mamu-Ensemble en offrant d'une part, une démarche de création structurée, et d'autre part, un outil de création adapté aux adolescents. Aussi, les Cycles Repère permettaient la mise en application des moyens privilégiés pour atteindre mes trois objectifs de recherche. Le prochain chapitre présente le cadre méthodologique de cette recherche-crédation et s'attarde à décrire le processus ayant mené à la pièce de théâtre Mamu-Ensemble.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET DÉMARCHE DE CRÉATION

Ce troisième chapitre présente le cadre méthodologique de cette recherche-création. Il s'attarde d'abord sur la stratégie générale de recherche qui s'inspire de l'approche recherche-action. Par la suite, il se penche sur les considérations éthiques de cette recherche, celle-ci ayant été réalisée auprès de participants mineurs et autochtones qui devaient se conformer à des critères spécifiques. Le chapitre présente ensuite les étapes de recrutement des participants à cette recherche. Il expose les outils de collecte de données, soit l'observation participante, les entrevues individuelles et collectives. Enfin, la majeure partie de ce chapitre est consacrée à la description du déroulement du processus de création ayant mené à la pièce de théâtre Mamu-Ensemble.

3.1 Stratégie générale de recherche

Cette recherche-création s'inspire de certains éléments liés à l'approche recherche-action pour établir son cadre méthodologique. La recherche-action est une approche de recherche à caractère social, associée à une stratégie d'intervention, qui est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies (Lavoie, Marquis et Laurin, 1996). Le but de ce type de recherche est de produire un changement dans une situation sociale concrète, avec les individus concernés (Gélinas et Brière, 1985). Le projet de recherche-création Mamu-Ensemble s'accolée donc à la recherche-action, par son caractère social et parce qu'il vise à « réduire l'écart entre ce qui est observé »

(tension entre Innus et Allochtones) et « ce qui est souhaitable » (relation plus harmonieuse et collaboration entre Innus et Allochtones) (Karenti et Savoie-Zajc, 2000 : 205).

Dans le but de structurer ma démarche de recherche-création, j'ai établi mon cadre méthodologique en m'inspirant des six étapes de la recherche-action déterminées par Kurt Lewis (Karenti et Savoie-Zajc, 2000).

Tout d'abord, Lewis mentionne l'importance de définir l'origine du projet de recherche (*ibid.*). Comme il a été vu au premier chapitre, l'origine de ce projet est basée sur ma préoccupation vis-à-vis l'état de tension entre Innus et Allochtones    Sept-  les ainsi que sur mon désir d'intervenir pour favoriser le rapprochement interculturel par le biais de la création théâtrale collective. Ensuite, selon Lewis, la seconde étape de la recherche-action consiste à bien connaître le contexte dans lequel la recherche sera effectuée et à observer la situation problématique sous divers points de vue. Cette étape représente l'ensemble des recherches réalisées au sujet de l'état des relations entre Autochtones et Allochtones au Québec, des causes des tensions et des diverses solutions proposées au renouvellement de leurs relations.

Une fois la situation problématique clarifiée, une stratégie d'intervention doit être planifiée, ce qui correspond à la troisième étape de la recherche-action. La planification doit permettre l'émergence d'un « processus d'enrichissement, de réorientation des actions et des connaissances » (Gélinas et Brière, 1985 : 5). Afin que ce projet théâtral    caractère social permette aux jeunes innus et allochtones de vivre un rapprochement interculturel, je me devais d'optimiser les conditions pour que se développe la relation interculturelle. Je me suis donc fixé des objectifs de recherche à partir des solutions pour un renouvellement des relations entre Autochtones et Allochtones proposées par Bouchard et Vézina (2003).

Mes lectures au sujet de l'interculturalisme et des fondements de la relation interculturelle m'ont permis de préciser mes objectifs et de définir les différents moyens à mettre en place pour les atteindre. Afin de permettre l'affirmation et la valorisation de la culture singulière de chaque participant et de créer des espaces de communication au sein de l'expérience de création collective, j'ai planifié utiliser le thème du territoire pour amorcer la création. J'ai aussi planifié visiter des musées et rencontrer divers intervenants. Puis, la planification de la stratégie d'intervention s'est poursuivie dans la préparation du déroulement et des intentions pédagogiques et artistiques de chacun des ateliers de création. L'ensemble de ces activités éducatives et artistiques représente le processus d'enrichissement favorisant le rapprochement interculturel (réorientation des actions), tel que prôné par A. Gélinas et R. Brière (1985). C'est également dans cette phase de planification que j'ai choisi l'école secondaire l'Institut d'enseignement de Sept-Îles comme lieu où réaliser ma recherche-crédation, là où j'ai recruté les adolescents innus et allochtones qui ont participé au projet Mamu-Ensemble.

La mise en action, c'est-à-dire le moment de l'expérimentation, constitue la quatrième étape de la recherche-action selon Lewis. Elle représente tout le processus de création de la pièce Mamu-Ensemble à partir des Cycles Repère ainsi que la collecte de données. Comme la recherche-action se caractérise par la simultanéité de l'action et de la recherche, l'étape de l'action doit être flexible en s'ajustant et en progressant selon les événements et elle doit établir une communication systématique entre les participants et s'autoévaluer tout au long du processus. Le processus des Cycles Repère permet de répondre à ces caractéristiques de la mise en action de la recherche-crédation. En effet, l'utilisation des Cycles Repère au sein du projet assure une communication systématique à travers le travail de collaboration et l'évalua(c)tion. Cette phase, qui est également transversale au processus, assure une réflexion constante sur les objectifs de création et de recherche (voir section 2.3.3).

La sixième et dernière étape de la recherche-action selon Lewis est celle du partage du savoir généré. Cette étape consiste à rendre publiques les connaissances acquises par la recherche. Dans le cas de l'étude Mamu-Ensemble, le partage du savoir généré se réalise en trois volets. Le premier volet est celui des représentations finales de la pièce de théâtre Mamu-Ensemble parce que le spectacle véhicule les valeurs et les réflexions communes que les participants ont choisi de présenter et parce que les discussions avec le public permettent aux participants d'exprimer ce qu'ils ont retenu de leur expérience théâtrale. Le deuxième volet est celui des conférences-démonstration réalisées dans le cadre de la maîtrise²¹. Cette conférence visait à présenter les différentes étapes de mon projet et des pistes de résultats. Le troisième volet de la diffusion du savoir est la publication de documents écrits, c'est-à-dire ce mémoire, un document synthèse²² remis à l'ensemble des participants et des collaborateurs ainsi qu'un cahier pédagogique²³. Ce dernier document permettra à l'ITUM de répéter le projet.

3.2 Considérations éthiques

Puisque cette recherche-création implique des participants mineurs, le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté de science politique et de droit, de la Faculté des arts et de la Faculté de communication a examiné le protocole de recherche Mamu-Ensemble et l'a jugé conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la

²¹Une conférence-démonstration a été réalisée à l'UQÀM les 12 et 13 février 2015. Dans le cadre de cette conférence, je présentais les différentes étapes de mon projet et des pistes de résultats.

²²Le document synthèse résume les objectifs de la recherche-création ainsi que les principaux résultats. Celui-ci sera remis à l'ensemble des participants et des collaborateurs, tel que prévu dans le protocole de recherche.

²³ Un cahier pédagogique du projet de création théâtrale collective Mamu-Ensemble sera remis à l'ITUM. Ce document présente la démarche de création et donne des exemples de jeux dramatiques pour permettre à la communauté de répéter le projet. C'est une demande spécifique de l'ITUM.

recherche avec des êtres humains de l'UQÀM. En effet, ce projet de recherche a obtenu un certificat éthique ayant démontré qu'il satisfaisait aux exigences éthiques, notamment quant à l'obtention d'un consentement libre et éclairé de la part des participants et de leur tuteur, de la confidentialité, de même que des risques potentiels liés à une participation à la recherche. Parmi les précautions décrites, les participants ont reçu toute l'information nécessaire avant le début du projet (oralement, ainsi que par le biais d'une lettre de présentation de la recherche et d'un formulaire de consentement détaillé) (voir Appendice E et F). Ils ont également été informés qu'ils pouvaient se retirer de la recherche en tout temps, sans préjudice pour eux. Aussi, il y a eu entente verbale avant chaque entrevue individuelle et collective quant aux règles à suivre pour respecter chacun des participants du groupe.

Le protocole de recherche du projet Mamu-Ensemble a également établi différentes mesures visant à protéger la confidentialité des participants mineurs, de sorte qu'aucune information personnelle pouvant les discréditer ne soit divulguée (situation familiale, difficultés personnelles, difficultés scolaires, etc.). À cet égard, les intervenants ayant collaboré au projet ont signé une déclaration d'engagement à confidentialité, promettant ainsi de ne pas divulguer d'information confidentielle pouvant discréditer les participants (voir Appendice D). Aussi, le protocole mentionne qu'aucune photo ou vidéo discréditant les participants ne peuvent être diffusée et il spécifie que les participants doivent donner leur consentement quant à la diffusion de contenu visuel où ils sont présentés.

Le projet de recherche-création Mamu-Ensemble a également reçu l'approbation du Conseil de bande ITUM qui l'a jugée conforme au Protocole de recherche des Prem  res Nations du Québec et du Labrador (PRPNQL)²⁴. Une fois la demande

²⁴ L'Assemblée des Prem  res Nations du Québec et du Labrador (APNQL) a entrepris le développement d'un protocole de recherche afin d'offrir aux communautés un guide de référence permettant de mieux encadrer les diverses activités et nombreuses demandes liées à la recherche se déroulant sur leurs territoires. Les principes énoncés dans le protocole visent à favoriser

d'approbation évaluée, j'ai été invitée à rencontrer les élus du Conseil de bande à qui j'ai présenté mon projet. Celui-ci a été très bien accueilli. En recevant l'approbation et l'appui de l'ITUM, je pouvais dorénavant entrer en contact avec les collaborateurs souhaités.

La présente recherche a démontré qu'elle satisfaisait aux exigences éthiques spécifiques au PRPNQL, notamment en respectant le principe du contrôle de la recherche et de l'information par les Premières Nations. Cela implique que l'ITUM détienne un droit de regard et de décisions sur toutes les étapes de la recherche. Par conséquent, deux représentants de la communauté, Lauréat Moreau et Jean St-Onge, ont collaboré de façon rapprochée au déroulement du projet de recherche-crédation, s'assurant ainsi que chaque étape du projet réponde aux réels besoins des citoyens. Cette mesure de collaboration entre la chercheuse et les membres de la communauté s'inscrit dans le sens d'un engagement conjoint entre Autochtones et les Allochtones mis de l'avant dans l'étude de Bouchard et Vézina (2003).

Toujours dans l'optique de respecter le principe du contrôle de la recherche et de l'information par les Premières Nations, l'ensemble des entretiens individuels et collectifs a été réalisé en présence d'une intervenante communautaire innue, Joyce Grégoire, coordonnatrice au CAAS-Î. Ainsi, Joyce et moi avons collaboré à l'animation des entretiens. Avec son expérience en intervention auprès de la communauté innue, la présence de Joyce s'avérait essentielle pour l'encadrement de

l'établissement d'un esprit de coopération et de respect mutuel entre les chercheurs et les Premières Nations, ainsi que d'assurer un déroulement adéquat de la recherche en milieu autochtone et de servir à la promotion de toutes les facettes de la science autochtone. Ces principes incarnent l'expression d'une autodétermination dans le domaine de la recherche, une réponse politique à une tendance coloniale tenace en matière de recherche et de gestion de l'information. Les principales notions véhiculées par ces principes se traduisent par PCAP : Propriété collective de l'information par un groupe; Contrôle de la recherche et de l'information par les Premières Nations; Accès aux données et à leur gestion; Possession physique des données (PRPNQL, 2005).

discussions à propos de sujets préoccupants et pour assurer la crédibilité de l'information en circulation (*objectif 3*).

3.3 Recrutement de l'équipe d'acteurs-créateurs

Mes objectifs étaient de recruter parmi les élèves de l'IESI une équipe d'acteurs-créateurs composée de quatre Innus et de quatre Allochtones. La motivation et la disponibilité des participants étaient mes principaux critères de sélection. L'âge des participants (entre 14 et 17 ans) était également un critère important. Je jugeais que le projet s'adressait davantage à des élèves de secondaire II à V, étant donné le sujet sensible du projet et les nombreuses heures nécessaires à la création. L'expérience en théâtre, quant à elle, n'était pas prise en considération.

La première étape du recrutement consistait à présenter mon projet de recherche et de création aux élèves de l'IESI. Pour ce faire, j'ai apposé des affiches d'informations sur les murs de l'école et pendant trois jours, j'ai distribué un document d'informations aux élèves intéressés à participer à la création lors de la pause de midi. Toutefois, il était parfois difficile d'attirer l'attention d'un grand nombre d'élèves puisqu'au cours de la semaine de recrutement, les parties de hockey des Jeux olympiques de Sotchi avaient lieu. Les matchs étaient diffusés sur un écran géant dans l'agora de l'école et Carey Price, avec ses arrêts spectaculaires, me volait la vedette. Pour obtenir l'attention des élèves, j'ai donc effectué une tournée d'information dans les classes de secondaire II à V.

Après une semaine de recrutement, une vingtaine de jeunes se sont montrés motivés à participer à l'expérience théâtrale que je leur proposais. J'ai distribué une lettre d'information aux parents des élèves intéressés et j'ai invité ces derniers à se présenter, le 24 mars 2014, au premier atelier du projet Mamu-Ensemble.

Au jour du premier atelier, il y avait neuf participants (quatre Innus et cinq Allochtones). Lors de la présentation de l'horaire des ateliers de création, trois personnes se sont désistées. L'équipe était alors formée de trois Innus et de trois Allochtones à qui j'ai remis un formulaire de consentement bilingue innu-aimun/français. Ces jeunes, âgés entre 14 et 16 ans (secondaire II à IV), étaient disponibles et semblaient motivés. Dans les jours suivant ce premier atelier, j'ai téléphoné aux parents de tous ces adolescents afin de me présenter et de répondre à leurs questions.

Au départ, je ne voulais pas inclure des élèves de la première secondaire. Malgré tout, Danalie, une élève de secondaire I issue de la communauté innue, avait manifesté son désir de participer au projet, et ce, dès la première journée de recrutement. Tous les jours, elle venait me redemander si elle pouvait collaborer à la création. J'ai alors demandé à l'équipe déjà constituée si elle désirait accueillir un nouveau membre. Tous les membres ont accepté, désireux de travailler avec une élève aussi motivée.

L'équipe finale était constituée le 31 mars 2014. L'équipe d'acteurs-créateurs du projet de création collective Mamu-Ensemble était composée de Karinne, Marie, Danalie, Raphaëlle, Karen, Tommy-Lee et Lence²⁵.

3.4 La collecte de données

Une collecte de donnée a été effectuée tout au long du processus de création, d'une part pour avoir une compréhension approfondie de l'état des relations des Innus et des Allochtones à Sept-Îles et, d'autre part, pour évaluer si le projet atteint ses trois objectifs de recherche. Cette section présente les techniques de collecte de données, soit l'entrevue individuelle, l'entrevue collective et l'observation participante.

²⁵Cette présente recherche-création détient l'autorisation de nommer ses participants.

3.4.1 L'entrevue individuelle et l'entrevue collective

L'entrevue individuelle se déroule dans une relation de face à face entre le chercheur et le participant. Elle permet au chercheur de recueillir des faits, des opinions, des propositions et des réactions relatifs à l'étude en cours. Cette technique de collecte de donnée est « l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs conduites, la façon dont ils se représentent le monde et la façon dont ils vivent leur situation » (Poupart *et al.*, 1997 : 175). Dans le cadre de ma recherche, il m'a semblé essentiel de réaliser des entrevues individuelles afin que les participants disposent d'un espace pour s'exprimer librement à propos de leur cheminement personnel au cours du projet de création. Les questions posées lors de ces entrevues concernaient des sujets personnels relatifs aux amitiés tissées, aux préjugés, aux impressions sur le projet et aux apprentissages réalisés (voir Annexe B).

Deux entrevues individuelles ont été réalisées, l'une à la première semaine de création et l'autre dans la semaine qui a suivi les représentations. Ces entrevues d'environ 15 minutes se sont déroulées pendant l'heure du midi, donc en dehors du temps alloué aux ateliers de création. Lors des deux entrevues individuelles, les mêmes questions ont été posées aux participants, de sorte que je puisse observer dans leurs réponses les changements engendrés par leur expérience de création théâtrale.

L'entrevue collective, quant à elle, est une discussion planifiée qui a pour objectif la compréhension des attitudes, des perceptions et des sentiments des participants sur un sujet précis (Desmarais *et al.*, 1999 : 203). Dans le cas présent, ce sujet correspond aux relations entre Autochtones et Allochtones à l'IESI et à Sept-Îles. Les principaux avantages de l'entrevue de groupe sont la dynamique particulière qui émerge du groupe de discussion et le sentiment de sécurité qui est ressenti par les participants. En effet, l'entrevue de groupe donne un meilleur rapport de force aux participants face à l'animateur et elle offre ainsi un contexte non menaçant qui invite les jeunes à prendre parole. (*ibid.*) D'ailleurs, selon Descent et Vollant, cette technique de collecte

de données s'avère la mieux adaptée aux Innus puisqu'ils sont de tradition orale et qu'ils « valorisent l'expression des opinions de tous dans un climat égalitaire » (2007 : 15). L'utilisation de ce type d'entrevue m'a donc semblé nécessaire au projet Mamu-Ensemble, puisqu'elle permettait d'établir des moments de discussions de groupe à propos de sujets préoccupants. Les entrevues collectives représentaient donc un moyen d'atteindre l'*objectif* 3. Les sujets abordés lors de ces entrevues concernaient : l'état des relations entre Autochtones et Allochtones dans l'école et dans la ville, les relations personnelles entretenues avec des personnes issues de l'autre communauté culturelle, les réactions potentielles face aux situations racistes, les possibilités d'action pour le renouvellement des relations entre Innus et Allochtones, les apprentissages réalisés au cours du projet et l'intérêt de la participation à un projet de théâtre visant le rapprochement entre les deux communautés (voir Annexe C).

Les entrevues collectives ont eu lieu au début du projet (semaine 2), à mi-parcours (semaine 7) et une semaine après les représentations (semaine 12). Celles-ci avaient une durée de 50 minutes et se déroulaient pendant les ateliers de création. Les mêmes questions ont été posées aux participants lors des trois entrevues afin que je puisse observer les changements dans leurs discours au fil de leur expérience théâtrale.

Il est à noter que les entrevues individuelles et collectives ont été de type semi-dirigé. Karenti et Savoie-Zajc définissent l'entrevue semi-dirigée comme suit :

Interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (2001 : 40).

Le choix de réaliser des entrevues semi-dirigées a permis d'aborder des thèmes-clés, tout en permettant une ouverture à d'autres thèmes et ainsi à d'autres sujets préoccupants (*objectif 3*).

Avant le commencement de chaque entrevue, Joyce et moi avons clairement expliqué aux participants l'objectif de la recherche et les raisons pour lesquelles ils avaient été invités à participer à une entrevue. Nous avons également expliqué les limites de la confidentialité et nous avons rappelé aux participants qu'ils n'étaient pas obligés de répondre aux questions s'ils ne le désiraient pas. Lors de l'entrevue proprement dite, je tâchais d'utiliser des questions ouvertes, courtes, neutres et pertinentes.

Lors des entrevues individuelles et collectives, la voix des participants a été enregistrée. Ces enregistrements sonores ont été transcrits afin que le verbatim puisse être utilisé ultérieurement à des fins d'analyse de données. Les participants qui le souhaitaient pouvaient approuver la transcription de leur entrevue individuelle.

3.4.2 L'observation participante

L'observation participante est une technique de collecte de données qui se caractérise par « une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers » (Bogdan et Taylor, 1985, citée par Lapassade, 2006 : page). En s'immergeant personnellement dans la vie des gens, l'observateur peut acquérir une connaissance intime du milieu et ainsi comprendre en profondeur la réalité sociale étudiée (Lessard-Hébert *et al*, 1990). L'observation participante s'avère appropriée pour l'étude de petites communautés ou d'espaces définis, de même que dans le cas de situations interculturelles (Lapassade, 2006), comme dans le cas de cette recherche-crédation. L'observation participante a été réalisée lors des ateliers de création bien sûr, mais également lors de ma participation à diverses activités (sorties au restaurant, soupe populaire du CAAS-Î, fête nationale autochtone, expériences spirituelles autochtones, etc.).

En ce qui a trait à la collecte de données de l'observation participante, j'ai choisi de consigner toutes les informations dans un seul journal de terrain, comme le propose Lapassade (2006). Mon journal de terrain contient mes impressions quant à la réception de mon projet auprès de différents groupes : les élèves de l'IESI, le personnel enseignant de l'école, les politiciens, les Innus et les Allochtones rencontrés dans différents milieux. Mes impressions du déroulement des ateliers, des visites et des conférences y sont également inscrites. À cela s'ajoutent mes notes quant à l'interaction entre les participants pendant les ateliers de création et même à l'extérieur de l'école. C'est dans ce même journal de terrain que mes ateliers étaient planifiés et que mes idées de créations étaient prises en note. Enfin, certains passages ont l'allure d'un journal intime et témoignent, entre autres, de rencontres marquantes, de mes amitiés ainsi que de mon adaptation à certaines différences culturelles. Les données issues de l'observation participante orientent certaines interprétations et enrichissent ainsi l'analyse des données.

3.4.3 Les discussions aux suites des représentations

En plus des entrevues individuelles et collectives et de l'observation participante, la collecte de donnée du projet Mamu-Ensemble compte les discussions entre les acteurs et les spectateurs à la suite des sept représentations de la fin de semaine du 31 mai et du 1^{er} juin.

Ces discussions, d'environ vingt minutes, étaient divisées en deux temps. D'abord, les participants étaient invités à présenter leurs ressources sensibles et à expliquer le processus de création utilisé. Ensuite, les spectateurs étaient conviés à poser des questions aux participants. Les questions et les commentaires du public s'inscrivent dans la phase d'évalua(c)tion en permettant aux acteurs-créateurs de connaître l'impact de leur pièce sur les spectateurs et de vérifier si l'objectif de transmettre un « message clair, compréhensible par tous » a bel et bien été atteint.

Les discussions de ces sept représentations ont toutes fait l'objet d'enregistrement audio. Les spectateurs ont été informés que les enregistrements pourraient être utilisés à des fins d'analyse. Ils ont également été assurés que leur participation resterait anonyme. Les enregistrements ont été transcrits afin que le verbatim puisse être utilisé ultérieurement à des fins d'analyse de données.

3.4.4 Démarches de l'analyse des données

L'analyse qualitative et inductive de ma collecte de données m'a permis de vérifier l'atteinte de mes trois objectifs de recherche, de valider la pertinence et l'utilité des outils mis en place et ainsi de connaître l'impact de la participation au projet Mamu-Ensemble sur le rapprochement interculturel.

Pour entreprendre cette analyse, les entrevues individuelles (d'une durée totale de 1 h 55), les entrevues collectives (d'une durée totale de 2 h 20) et les discussions entre acteurs et spectateurs (d'une durée totale de 1 h 35) ont été intégralement transcrites. Plusieurs lectures flottantes des verbatim ont ensuite été réalisées avec des annotations. Puis, j'ai procédé à un classement thématique du contenu des entrevues, en fonction de mes objectifs de recherche. Un regroupement thématique a également été effectué à partir de certains événements de mon journal de terrain. Ces regroupements m'ont permis de faire ressortir les points saillants de ma collecte de donnée et, ainsi, de déterminer si mes objectifs avaient été atteints et de mieux identifier les forces et les limites de mon projet de recherche-création. Les résultats de mon analyse des données seront présentés et discutés au chapitre IV.

3.5 Démarche et processus de création

Cette section décrit le processus de création théâtrale collective Mamu-Ensemble tout en dressant des ponts avec les réflexions contenues dans les chapitres précédents. Elle

présente d'abord les objectifs de création, les ressources sensibles utilisées et les jeux d'exploration de celles-ci. Elle s'attarde ensuite à la création de la pièce et démontre l'influence que les visites de musées, les rencontres avec les intervenants et les entrevues collectives ont eue sur elle. La façon dont la mise en scène a été développée est également présentée et finalement, les représentations finales sont décrites. Malgré une présentation qui pourrait sembler séquentielle, l'approche systémique des Cycles Repère y est mise de l'avant.

Avant tout, il importe de rappeler que la création Mamu-Ensemble a débuté le 24 mars et s'est terminée le 3 juin 2014. En ce qui a trait à l'horaire de création, au cours de ces dix semaines, les participants ont mis environ 80 heures de travail pour élaborer une pièce bilingue d'une durée de 20 minutes. Le calendrier de répétitions était chargé : les ateliers avaient lieu dans les locaux de l'école les lundis et les mercredis après l'école, ainsi que les jeudis midi. De plus, une semaine sur deux, les participants avaient des répétitions le samedi. À cet horaire se sont ajoutés, au cours des semaines précédant les représentations finales, des ateliers supplémentaires ayant lieu à l'heure du midi (voir Annexe E).

3.5.1 Objectifs de création des participants

Dans une création théâtrale encadrée par le système Repère, l'équipe d'acteurs-créateurs se fixe des objectifs de départ. Dès le premier atelier, nous avons déterminé nos objectifs de création, nos aspirations personnelles et nos intentions de communication. Pour se faire, chaque participant a d'abord été invité à partager sa motivation à s'engager dans le projet théâtral Mamu-Ensemble. Ensuite, l'équipe a déterminé collectivement ses objectifs de création. Il est à noter que certains des objectifs de création visés par les participants concordent avec mes objectifs de recherche, et ce, sans que je n'aie volontairement exercé d'influence :

- Développer des amitiés (*objectif 1*)

- Avoir un bel esprit d'équipe (*objectif 1*)
- Être fier du travail accompli, fier de la représentation finale (*objectif 1*)
- Exprimer un message clair, compréhensible par tous (*objectif 1*)
- Apprendre l'innu-aimun (*objectif 2*)
- Apprendre sur la culture innue (*objectif 2*)
- Surpasser la gêne
- Développer une meilleure confiance en soi
- Améliorer le jeu d'acteur
- Que la pièce soit décousue chronologiquement
- Que les scènes dramatiques aient des moments humoristiques

Aux objectifs de création des participants, il faut bien sûr ajouter mes objectifs de recherche : rassembler Innus et Allochtones autour de points de convergence (*objectif 1*); établir un dialogue continu sur les valeurs (*objectif 2*); offrir une information accessible et crédible (*objectif 3*).

L'ensemble de ces objectifs représentait le fondement de notre création théâtrale. C'est pourquoi, en tant que facilitatrice, mon travail était de m'assurer que la création se développe en concordance avec les buts à atteindre. Pour ce faire, ces objectifs ont été fréquemment revisités lors du processus de création théâtrale. D'ailleurs, l'objectif « exprimer un message clair » a été précisé en cours de route. Les intentions de communication des participants seront présentées ultérieurement dans la description de la création.

3.5.2 Visite au Vieux-Poste de Sept-Îles

La création théâtrale Mamu-Ensemble s'est amorcée par l'exploration de ressources sensibles concrètes en provenance du musée le Vieux-Poste de Sept-Îles. Cette visite avait été planifiée afin que les participants acquièrent des connaissances au sujet du système commercial de troc entre les « Eurocanadiens » et les Innus sous les régimes français et anglais et au sujet des débuts de l'adaptation « eurocanadienne » au territoire nord-côtier (*objectif 3*). Steve Dubreuil, anthropologue et conservateur en histoire au MRCN, a été notre guide.

Steve et moi avons sélectionné, parmi la collection, quelques objets intéressants à manipuler dans le cadre d'un atelier de jeux dramatiques : Tabac/ Sheshatshiu, Ecuelle / Emikuan, Thé/ Nipishapui, Batte-feu/ Tshiman. La traduction de ces objets s'est tout de suite imposée puisque l'apprentissage de l'innu-aimun faisait partie des objectifs de création. À partir de ces repères culturels, nous avons fait des jeux dramatiques. Pour commencer, les participants ont été invités à incarner des personnages de cette époque susceptibles de manipuler ces objets afin d'exposer différentes visions de la vie sur la Côte-Nord vers 1820. Grâce à ces improvisations, les acteurs ont soulevé plusieurs questions à propos du mode de vie des Innus et des Allochtones de l'époque. Notre guide, Steve, a pu répondre à l'ensemble des questions des participants et ainsi offrir une information crédible (Objectif 3). Le jeu suivant consistait à choisir un objet et à l'associer à un souvenir personnel. Pour se faire, les participants devaient évoquer leur passé et visualiser un lieu familier et une personne connue manipulant l'objet choisi. Par la suite, en équipe, les participants devaient raconter leur souvenir en décrivant en détail les personnages, les lieux, la situation et les émotions ressenties par les personnages. Puis, les participants choisissaient les idées les plus intéressantes et devaient les représenter à l'aide d'une courte séquence dramatique²⁶. Ces jeux dramatiques réalisés avec des objets muséaux du Vieux-Poste de Sept-Îles marquaient la première coopération entre participants. Certains d'entre eux vivaient aussi leur première expérience de jeu.

²⁶Pour la création de cette activité, je me suis inspirée des jeux dramatiques proposées dans *Théâtre Pluralité – ÉLODiL : Manuel de formation : Atelier d'expression créative*. Ce manuel présente des outils de formation pour l'animation en milieu scolaire d'ateliers de théâtre plurilingue destinés spécifiquement aux adolescents immigrants et/ou réfugiés. Ce manuel s'adresse essentiellement aux enseignants en classe d'accueil, des écoles secondaires à Montréal. ÉRIT et ÉLODiL. (2013).

3.5.3 Présentation des ressources sensibles sur le thème du territoire

Comme il a été vu lors des précédents chapitres, le territoire s'est inscrit au cœur du processus de création en tant que thème d'amorce. J'ai demandé à l'équipe d'acteurs-créateurs d'apporter une ressource sensible concrète (un objet, une chanson, un poème, une photographie, etc.) représentant leur vision du territoire. Les participants devaient également exprimer ce que représentait le territoire pour eux, et ce, à partir de leur ressource sensible. Ici, les objectifs étaient de valoriser les expériences culturelles de chacun (*objectif 2*) et d'établir des liens entre les participants basés sur le respect de la diversité des identités et des expériences. Le tableau ci-dessous présente les ressources sensibles concrètes des participants, de même que leur vision du territoire exprimée en une phrase, que nous avons par la suite fait traduire en innu-aimun.

Tableau 2 Les ressources sensibles concrètes sur le thème le territoire

Ressource concrète sensible représentant le territoire	Le territoire, c'est...
Fourrure de lièvre	Le territoire, c'est la spiritualité. Assi, aiamieun an.
Ampoule électrique	Le territoire, c'est l'énergie. <i>Shutshishimakan ne assi.</i>
Feuilles de différentes plantes	Le territoire, c'est la faune et la flore de toute la planète. Assi, ekute etaHt aueshishat kie kassinu nitautshin ume eshpitashkamakat assi.

Mocassins	<p>Le territoire, c'est là où j'habite.</p> <p>Assit, ekute epian.</p>
Coussin du sous-sol	<p>Le territoire, c'est le confort, un endroit où je suis bien, heureuse, avec les gens que j'aime.</p> <p>Assit, minupinanu anite, niminuenimun anite, niminuaten, e taian ashit anitshenat ka shatshikau.</p>
Bracelet de cuir	<p>Le territoire, c'est la survie, c'est le mode de vie ancestrale, c'est aussi un endroit que l'on découvre.</p> <p><i>Assi, tshe ut tshi inniunanut an, eukuan ishinniunanuipan shashish, ekute ashit meshkamashunanut tshekuan.</i></p>
<p>Chanson : <i>Tshitassinu</i> Groupe : Meshikamau</p> <p>Cette chanson exprime l'importance de protéger et de respecter la Terre.</p>	<p>Le territoire, c'est l'amour, l'amour de la nature, c'est l'avenir que je veux laisser à mes enfants.</p> <p>Assi, shatshitun an, e minuatakanit eshi-takuak anite assit, nikan an tshekuan, nenu tshekuannu ua nakatamukau nitauassimat.</p>

Lors de la présentation de leur ressource sensible concrète, deux participants, dont les ressources représentaient la biodiversité et les ressources naturelles à des fins énergétiques, ont souligné l'émouvante beauté de la nature. Ils ont également partagé leur inquiétude face à l'exploitation agressive des ressources et face à la problématique du réchauffement climatique. D'autres participants ont associé de façon tangible le territoire à un état d'âme, soit le confort et l'amour. Aussi, lors de leur présentation, plusieurs participants ont témoigné d'expériences personnelles partagées avec des êtres chers (un voyage mère-fille, une cérémonie spirituelle en compagnie d'oncles, des moments émouvants entre sœurs). Certains participants ont

établi un parallèle entre le territoire et leurs aspirations personnelles (découvrir le monde, devenir mère, être présent pour sa famille, accorder davantage d'espace à la spiritualité dans sa vie).

À la suite de cet atelier où les participants ont partagé d'intéressantes d'expériences personnelles, j'ai décidé que la création s'amorcerait principalement à partir des ressources sensibles concrètes. Les ressources muséales, quant à elles, seraient des ressources de second plan, utilisées davantage comme source d'information pour une connaissance plus approfondie de l'histoire commune des Innus et des Allochtones. Je n'ai donc pas réutilisé le matériel dramatique ayant découlé de la visite au musée le Vieux-Poste de Sept-Îles.

3.5.4 Exploration des ressources sensibles sur le thème du territoire

Lors de la deuxième semaine de création, nous avons entrepris l'exploration des ressources sensibles concrètes. Pendant quatre ateliers (environ 10 heures), les acteurs-créateurs ont procédé à plus d'une vingtaine d'exercices préparatoires. Au cours des partitions exploratoires que j'ai composées, les participants devaient être attentifs aux images, aux émotions, aux sensations suscitées par l'exploration des liens sensibles qui les unissaient aux ressources, dans le but d'exploiter certaines de ces idées lorsqu'aurait lieu la création dramatique.

Dans le cadre des premières improvisations, les acteurs-créateurs ont été invités à manipuler leur ressource en incarnant des personnes qu'ils connaissaient. L'action devait se dérouler dans un lieu précis et le personnage devait démontrer la fonction de l'objet ainsi que les émotions éprouvées au cours de sa manipulation. Ces improvisations personnelles permettaient aux participants de se connecter à leurs souvenirs et à leurs émotions et de parler d'eux-mêmes. Au cours d'un autre exercice exploratoire, les acteurs ont dû utiliser les ressources de façon inhabituelle, les rendant ainsi polyvalentes et polysémiques. Lors d'une improvisation, par exemple,

des personnages chaussaient des mocassins afin d'être téléportés à l'époque où les Innus étaient nomades. De plus, les acteurs-créateurs ont donné vie aux ressources en créant des personnages qui incarnaient certaines caractéristiques ou fonctions de l'objet. Au cours d'une autre improvisation, les mocassins étaient des guides ayant pour mission de secourir les gens égarés en forêt. D'autres improvisations conduisaient différents personnages, déjà créés, à se rencontrer ou à manipuler des ressources auxquelles ils n'étaient pas associés.

Parmi les ressources concrètes se trouvait une chanson intitulée Tshitassinnu, exprimant l'importance de protéger et de respecter la Terre. À partir de cette chanson, nous avons effectué divers exercices exploratoires. Nous avons dansé, créé des personnages susceptibles de chanter cette chanson et inventé une traduction française de l'œuvre. Lors d'une de ces improvisations, une grand-mère enseignait à sa petite-fille une mélodie ancestrale. Cette idée a été utilisée à nouveau pour mettre en scène deux personnages chantant ensemble alors qu'elles cuisinaient de la bannique (un pain innu). C'est la notion de la transmission du savoir de génération en génération qui plaisait à l'équipe de création.

Le tableau présenté à la page suivante regroupe en trois catégories les meilleures idées qui ont surgi de l'exploration des ressources sensibles concrètes. C'est ce matériel qui a été utilisé pour la composition des premières partitions synthétiques. Les éléments qui apparaissent en caractères gras sont ceux qui ont été réinvestis dans la création.

Tableau 3 Présentation du matériel dramatique découlant des explorations des ressources sensibles sur le thème du territoire

Personnages	Éléments dramatiques	Éléments aniministes
<ul style="list-style-type: none"> • Frères jumeaux • Les cousines Couple (innu et allochtones) • Arbre de la sagesse (narrateur) • Grand-mère et Petite-fille • Coussin-câlin • Femmes enceintes 	<ul style="list-style-type: none"> • Cérémonie de fiançailles • Des jumeaux se disputent depuis des années et leur filles (des cousines) décident de les réconcilier • Amitié entre une fille et un loup • Une grand-mère désire transmettre ses savoirs à sa petite-fille. • Confrontation entre une fille et ses parents. La fille veut devenir actrice plutôt que médecin comme ses parents le souhaitent. • Se perdre en forêt 	<ul style="list-style-type: none"> • Nature en tant qu'entité qui réfléchit et qui guide l'humain • Éléments de la nature qui s'unissent pour chanter • La nature téléporte les humains dans le passé de leurs ancêtres

3.5.5 Les premières situations dramatiques

À la fin de la troisième semaine de création, les explorations se sont concentrées sur deux situations dramatiques. La première présente une grand-mère voulant transmettre un savoir à sa petite-fille et la seconde, deux jumeaux se disputant et leur fille, des cousines, voulant les réconcilier. Ces situations dramatiques sont devenues de nouvelles ressources sensibles, sans que nous ne perdions de vue nos ressources sur le territoire.

Dans le but de préciser les intentions des personnages, nous nous sommes posé les questions suivantes : qu'est-ce que nos grands-mères nous ont appris? Qu'est-ce qu'une grand-mère enseigne à ses petits-enfants? Pourquoi deux frères refuseraient-ils de se parler? Qu'est-ce qui peut motiver deux enfants (les cousines) à réconcilier leur famille? Comment les cousines vont-elles s'y prendre pour réconcilier leur père?

Pour répondre à ces questions, toute l'équipe a été mise à contribution, comme Jacques Lessard le faisait dans les ateliers auxquels j'ai assisté. Par des jeux d'improvisation, les créateurs ont proposé plusieurs idées et les meilleures ont été conservées. Ainsi, pendant les semaines 4 et 5, les premières situations dramatiques se sont précisées et les personnages se sont progressivement développés.

La situation dramatique où une grand-mère transmet ses savoirs à sa petite-fille est devenue une scène où Kukum²⁷ et sa petite-fille sont en forêt et cuisinent de la bannique. Pendant la préparation du pain, Kukum raconte l'histoire de sa rencontre amoureuse avec l'homme qui est devenu son mari. Alors qu'elle était une jeune femme, son ami le loup l'avait guidée en forêt où elle avait fait la rencontre d'un étranger. Il s'agissait d'un homme du village voisin. Or, sa famille, surtout sa grand-mère, l'avait toujours prévenue qu'il fallait se méfier des habitants de ce village puisque ceux-ci avaient des coutumes et des valeurs bien différentes des leurs. Malgré les conseils de sa famille, la jeune femme avait choisi d'écouter son cœur. Elle avait appris à connaître le jeune homme et elle en était tombée follement amoureuse. Par cette histoire d'amour entre une femme et un homme à la culture distincte, Kukum désire transmettre à sa petite-fille plusieurs enseignements, notamment l'importance d'apprendre à connaître les gens pour apprécier leurs différences. Le message porté par le personnage de Kukum était fidèle aux intentions de communication des acteurs-créateurs. Ainsi, au fur et à mesure qu'étaient définis les personnages et les situations dramatiques, le message de reconnaissance et d'appréciation des différences culturelles porté par la pièce se précisait, ce qui venait répondre à l'objectif des participants de porter « un message clair compréhensif par tous ».

En ce qui a trait aux personnages des jumeaux qui se disputent, nous nous sommes interrogés sur la source de leur conflit. Nous avons choisi de réutiliser une situation

²⁷ Kukum vient de «nukum» qui veut dire grand-mère en innu-aimun.

dramatique proposée lors des ateliers préparatoires. Celle-ci présentait une cérémonie de fiançailles au cours de laquelle un homme devait allumer un feu avec seulement deux allumettes, ce qui était le gage d'un mariage heureux. L'équipe de créateurs a recyclé cette situation dramatique en y transposant les personnages des jumeaux. Ainsi, dans la nouvelle situation dramatique, les fiançailles d'un homme étaient ruinées puisque son jumeau avait trempé dans l'eau les bûches de bois destinées à être allumées. Par la suite, le fiancé découvrait que c'était son jumeau qui était responsable de ce sabotage, ce dernier étant secrètement amoureux de la fiancée. C'était donc une histoire de trahison et de jalousie qui avait déclenché le conflit entre les jumeaux. Le temps avait passé, les deux hommes s'étaient mariés et avaient fondé leur famille, mais ne s'étaient plus jamais parlé depuis ces fiançailles.

Les personnages des cousines sont les filles des jumeaux. Bien qu'elles aient une personnalité qui semble incompatible de prime à bord, elles se trouvent des valeurs communes et deviennent de bonnes amies. Leur amitié est toutefois difficile à entretenir en raison des conflits de leur père. Elles désirent alors reconstruire ce qui s'est brisé entre eux dans le but de réunir leur famille. Multiples façons de réconcilier les deux frères ont été proposées lors d'improvisations, mais c'est finalement une activité de pêche en canot qui l'a emporté.

L'équipe d'acteurs-créateurs a grandement aimé les valeurs transmises par les personnages des cousines. La quête de réconciliation, l'appréciation des différences d'autrui et le rassemblement autour de valeurs communes sont alors devenus les thèmes centraux de notre pièce. Le message commun étant clarifié, la création se poursuivait en fonction de ces valeurs. C'est pourquoi, comme les cousines, les jumeaux décident de se concentrer sur ce qui les rassemble plutôt que sur leurs différends. Aussi, dans l'histoire racontée par Kukum, les amoureux des villages voisins surmontent leurs préjugés et leurs contrastes et, grâce à leur amour, réconcilient leur famille et leur village.

Deux récits distincts se sont dessinés : celui d'une grand-mère qui transmet des valeurs à sa petite-fille par le biais du conte et celui où deux adolescentes, qui sont des cousines, manigacent une activité de pêche pour réunir deux oncles qui se disputent depuis des années. Très tôt dans le processus de création, nous nous sommes interrogés sur la façon d'unir ces deux récits, mais nous avons plutôt choisi de tisser des liens significatifs entre eux. Ici, la création d'une pièce décousue chronologiquement figurait parmi les objectifs de création. Pour ficeler les récits, deux éléments dramatiques liants ont d'abord été utilisés : la présence d'un narrateur et le chant de la nature.

Le narrateur était un personnage récurrent lors des explorations des ressources sensibles. Le plus souvent, il prenait la forme d'un arbre de la sagesse qui commentait les actions sur scène et qui s'adressait aux personnages pour leur donner des conseils. L'arbre-narrateur s'est transformé en aigle-narrateur grâce à un poème que nous a offert Shan Dak Puana. Ce poème, intitulé *Être innu*, s'est donc ajouté à nos ressources sensibles concrètes. L'un des passages du poème porte sur une femme qui s' imagine être un aigle (Metshu) pour voir, du haut des airs, les peuples se réconcilier. Shan Dak nous a expliqué que l'aigle peut être perçu comme un messenger du monde des esprits et comme un symbole de la conscience spirituelle. C'est donc Metshu, l'aigle-narrateur, qui a été utilisé pour faire des liens entre les deux récits. Lorsqu'il était présent sur scène, il insufflait le calme et la sagesse auprès des personnages qui sentaient sa présence. Nous nous sommes donc grandement inspirés du poème *Être innu* pour la création de ce personnage.

Le chant est devenu un élément dramatique majeur dans la construction de la pièce en raison de nos explorations à partir de la chanson-ressource *Tshitassinu*. En effet, très tôt dans le processus de création, la musique intervient à divers moments pour guider les humains dans leur quête de bien-être. Ce sont le vent, la rivière et les oiseaux qui chantent à l'unisson une mélodie originelle. La grand-mère chante cette mélodie à sa

petite-fille pour lui apprendre à être attentive aux messages que lui envoie la nature, tout comme elle le fait lorsque les jumeaux sont sur la rivière, amorçant la réconciliation entre les personnages, comme si elle influençait leurs actions.

Pour intégrer cette mélodie originelle à la pièce, nous avons fait appel à Nathalie Noël, chanteuse allochtone et ancienne élève de l'IESI. En s'inspirant de la chanson Tshitassinu (ressource), Nathalie a composé une mélodie formée de deux voix, l'une pour les filles et l'autre, plus grave, pour les garçons.

3.5.6 Théâtre d'ombres

C'est un hasard si le théâtre d'ombres s'est ajouté à notre processus de création. Tout a commencé lorsque Jean St-Onge a rencontré les participants pour discuter avec eux de la perte de l'innu-aimun. Au cours des premières semaines d'atelier, les participants innus avaient fréquemment exprimé leur désolation face à cette problématique. Jean nous a présenté une captation vidéo d'une pièce de théâtre qu'il avait créée dans le but de valoriser la culture innue et de conscientiser les jeunes innus à la nécessité d'agir pour sauvegarder la langue de leur peuple. La captation vidéo de sa création théâtrale mettait en valeur d'impressionnants jeux de théâtre d'ombres. Le dispositif utilisé était une grande structure circulaire en aluminium à l'intérieur de laquelle une toile était tendue à la manière d'une peau de caribou dans un *teueikan* (tambour innu). Les participants du projet Mamu-Ensemble ont tous été séduits par le théâtre d'ombres et ils m'ont demandé si nous pouvions intégrer ce type de jeu dans notre création. Au départ, j'étais plutôt réticente à l'idée, puisque nous étions presque à mi-parcours de la création (semaine 4). Or, le théâtre d'ombres m'est apparu comme une façon intéressante de présenter les scènes qui se déroulent dans les souvenirs des personnages. En effet, comme de nombreuses scènes témoignent d'événements du passé (l'histoire des jeunes amoureux et la dispute des jumeaux lors

de la cérémonie de fiançailles), le théâtre d'ombres s'avérait une manière efficace de distinguer les souvenirs du moment présent.

3.5.7 Développement de l'écriture dramatique

À la quatrième semaine de création, le canevas de la pièce était déterminé, les personnages étaient établis et l'intention de communication était clarifiée. Il nous fallait développer l'écriture de la pièce en trois semaines (environ 25 heures) pour respecter notre échéancier. Lors de ces trois semaines, nous avons effectué diverses activités et vécu des événements qui ont eu une influence majeure sur le développement de l'écriture dramatique.

À chaque atelier, tout de suite après le réchauffement physique, les acteurs se plaçaient en équipe avec leur partenaire de jeu, la plupart des scènes ne contenant que deux personnages. Il y avait donc trois équipes : les cousines, les jumeaux et la grand-mère et sa petite fille. Chaque duo d'acteurs-créateurs recevait une partition à travailler dans le but d'écrire ou de peaufiner l'écriture des scènes dans lesquelles ils jouaient. Les partitions présentaient clairement les objectifs à atteindre avant la fin de l'atelier ainsi que la démarche pour y parvenir (voir Annexe D). En ce qui a trait à l'actrice interprétant le personnage de l'aigle-narrateur, bien qu'elle créait parfois seule, elle travaillait la plupart du temps avec les autres équipes pour voir de quelle façon son personnage pouvait accompagner les autres dans leur quête de bien-être et de réconciliation.

Au milieu de l'atelier, les groupes présentaient aux autres équipes la scène travaillée. Les représentations étaient suivies d'une évaluation par les pairs, animée et encadrée par la facilitatrice. Ensuite, en tenant compte des commentaires reçus, les duos poursuivaient leur travail de création. Puis, avant la fin de chaque atelier, les équipes présentaient la scène retravaillée et une seconde évaluation avait lieu.

À la fin de chaque atelier, les équipes me remettaient les modifications qu'ils avaient apportées à leur scène. En tant que facilitatrice, ma contribution à l'écriture était de bâtir l'ensemble des partitions partielles pour guider les acteurs dans leur écriture afin que la pièce forme un tout cohérent. Ainsi, au fil des ateliers, les personnages et leurs intentions se sont précisés, les situations dramatiques se sont cristallisées et l'écriture de la pièce s'est progressivement développée.

À la cinquième semaine de création, nous avons visité le Musée Shaputuan, une activité éducative qui a eu une influence notable sur notre création. Lors de la visite, nous avons pu observer plusieurs œuvres représentant des animaux-esprits sous forme de silhouettes blanches. Ces œuvres nous ont donné l'idée de vêtir de blanc le personnage de Metshu, l'esprit de l'aigle. Nous avons également acquis des connaissances au sujet de l'importance du monde du rêve dans la spiritualité innue et celles-ci ont été intégrées à la pièce. C'est pourquoi la motivation des cousines à réconcilier leur père est initiée par un rêve. Par le monde des songes, leurs ancêtres leur ont transmis la vision de leur famille heureuse et réunie. Aussi, nous avons appris que le *teueikan* permet de créer un lien direct avec le monde du rêve et que par lui, les esprits des animaux peuvent nous transmettre des messages. Puisque le dispositif scénique du théâtre d'ombres avait l'apparence d'un *teueikan*, nous l'avons utilisé pour annoncer la présence des esprits de Metshu (l'aigle-narrateur) et du loup (l'ami de Kukum). Ainsi, avant que Metshu ne se présente sur scène, apparaissait une silhouette d'aigle aux ailes déployées. Le loup, symbole du clan, émergeait dans les moments de tension entre les personnages des deux récits pour leur rappeler de se réconcilier.

Les participants ont également appris au Musée Shaputuan que le canot peut représenter le parcours dans le territoire et, par le fait même, le parcours de la vie humaine. Cela venait valider la scène où les jumeaux règlent leurs conflits grâce à une activité de canotage. Le canot leur permet de remonter à la source de leurs

conflits et les fait naviguer dans un nouveau parcours sur les eaux calmes de l'harmonie.

Toujours durant la cinquième semaine de création, Shan Dak nous a offert un poème intitulé *La voix de Metshu*. Ce poème porte sur le désir de réconciliation, thème central de notre pièce. Shan Dak a su être à l'écoute des objectifs de création des acteurs-créateurs, ayant assisté à plusieurs ateliers et suivi de près notre processus de création. Pour les participants, ce poème résumait bien leur intention de communication, ce qui soutenait leur objectif de transmettre un message clair, compréhensible par tous. Ils ont donc proposé de le réciter en chœur, main dans la main, pour clore la pièce.

À la sixième semaine de création, une première version de la pièce était écrite. Pour ce faire, nous avons fait en sorte que les éléments de la structure dramatique des deux récits soient similaires. D'abord, les deux récits ont la même situation initiale : des jeunes (les amoureux et les cousines), ayant des divergences d'opinion ou d'héritage culturel, voient dans leurs différends une source d'enrichissement. Dans les deux cas, les protagonistes désirent mettre un terme aux conflits qui règnent au sein de leur famille ou de leur village. Ce sont donc les jeunes qui agissent pour que s'opère une réconciliation, tout comme les participants du projet Mamu-Ensemble, qui s'engagent dans une expérience théâtrale pour un rapprochement interculturel. Ensuite, dans les deux récits, les personnages (les jumeaux, la grand-mère et sa petite-fille) sont amenés à faire une activité de canotage, laquelle est perturbée par une volonté des animaux et des éléments de la nature, ce qui force leur réconciliation. Ainsi, lorsque les personnages se disputent, un mystérieux brouillard se lève et la rivière emporte le canot dans des rapides. Tombés à l'eau, l'esprit du loup vient les secourir de la noyade. Les deux récits ont également le même dénouement : à la suite de leur canotage qui leur a presque coûté la vie, les personnages trouvent une paix intérieure et communiquent pour régler leurs conflits. Enfin, la situation finale est aussi la

même : les personnages se sont réconciliés et leur harmonie est si forte qu'elle réunit leur famille et leur village. Le climax, le dénouement et la situation finale des deux récits se déroulent en parallèle, côte à côte sur scène.

Une dernière scène s'est ajoutée durant la septième semaine de création. Nous avons procédé à la deuxième entrevue de groupe et celle-ci a eu une influence marquée sur l'écriture de la pièce. Au cours de cette entrevue, les participants innus ont témoigné du racisme qu'ils vivaient en tant qu'Autochtones dans différents lieux publics de Sept-Îles. Ces témoignages ont beaucoup touché les participants allochtones. Certains ont éprouvé de la tristesse et d'autres de la colère face à la douleur qu'ont pu vivre leurs amis innus. À la suite de cette entrevue riche en émotions et qui avait suscité de belles discussions, j'ai demandé aux participants de composer un message qu'ils aimeraient transmettre aux spectateurs. Ces messages, regroupés en phrases-chocs, ont été intégrés à la pièce. En effet, à la fin du récit, les jeunes se sont adressés au public en tant que citoyens et ont livré un message portant sur le racisme et ses conséquences néfastes pour les deux peuples. Cette prise de parole individualisée s'est ajoutée à la pièce et a, en quelque sorte, précisé le message commun de réconciliation des peuples porté par les personnages.

3.5.8 Pièce de théâtre bilingue

Nous avons pour objectif de créer une pièce bilingue (objectif de création), cela contribuait fortement à valoriser la culture innue (*objectif 2*). Dans le but d'apprendre l'innu-aimun (objectif de création), j'ai proposé divers moyens. Pour commencer, j'ai d'abord invité les participants à exprimer leurs émotions dans la langue de leur choix lors des improvisations, comme recommandé dans l'ouvrage *Théâtre Pluralité – ÉLODiL*. En effet, cet ouvrage prévient de ne pas forcer ou obliger les jeunes à parler la langue maternelle, puisque cela tend à imposer une identité linguistique unique (2013 : 24). Ainsi, lors des jeux d'exploration, deux participantes innues ont choisi

d'intégrer quelques mots en innu-aimun dans certaines improvisations. Aussi, une participante dont la langue maternelle est l'anglais s'exprimait de temps à autre dans cette langue. Or, la plupart du temps, les participants parlaient français, la langue d'usage commune. C'est pourquoi la pièce a été créée en français et non en innu-aimun.

Afin que notre pièce soit bilingue, j'ai suggéré à l'équipe de création que certains passages soient traduits, notamment les chœurs ainsi que le début et la fin de la pièce, des moments où sont rassemblés tous les personnages. Cette parcelle de texte en innu-aimun me semblait réaliste à apprendre avec le peu de temps à notre disposition. J'ai également proposé que le texte du personnage de l'aigle-narrateur, celui qui veille à la réconciliation des peuples, soit entièrement bilingue. C'est seulement à la septième semaine de création que nous avons pu faire parvenir les passages de la pièce à traduire à l'Institut Tshakapesh, qui en a gratuitement fait la traduction.

Nous disposions donc de moins de trois semaines pour apprendre nos répliques en innu-aimun. Or, nous nous sommes trouvés face à une difficulté majeure : il nous était difficile, voire impossible, de prononcer correctement le texte dans cette langue. Afin de surmonter cette difficulté, j'ai fait appel à madame Anne-Marie André, une enseignante d'innu-aimun. J'ai enregistré madame André lisant les extraits de la pièce en innu-aimun. Les enregistrements sonores ont ensuite été numérisés et envoyés par courriel aux participants. C'est donc à partir de leurs appareils portables qu'ils ont pu écouter et apprendre la façon de prononcer correctement leur texte en innu-aimun. Après des centaines d'écoutes des enregistrements audio et grâce à de nombreuses répétitions supplémentaires durant l'heure du dîner, les participants ont réussi à apprendre par cœur et à prononcer avec justesse leurs répliques en innu-aimun.

3.5.9 REprésentations

Au bout de dix semaines de création totalisant plus de 80 heures d'atelier, la création théâtrale collective Mamu-Ensemble a été présentée devant le public. Sept représentations se sont déroulées du 31 mai au 2 juin 2014.

Afin qu'il y ait le plus de spectateurs possible, un grand effort de promotion a été déployé. Pour commencer, des affiches promotionnelles ont tapissé Sept-Îles, Uashat et Mani-Utenam. Ensuite, plusieurs médias ont diffusé l'évènement, notamment le journal local Le Nord-Côtier, la radio Kushapetsheken apetuamiss Uashat Maliotenam ainsi que la radio d'ICI Radio Canada. D'ailleurs, ce diffuseur a réalisé une émission spéciale présentant notre projet de création théâtrale. Un journaliste a assisté à l'un de nos ateliers et a réalisé une entrevue avec l'équipe de créateurs. En plus de la promotion médiatique, j'ai personnellement invité le chef de bande, Mike Mckenzie, les élus du conseil de bande, le maire de Sept-Îles, Réjean Porlier, et les conseillers municipaux à assister à une représentation. Les paragraphes qui suivent présentent brièvement le déroulement des représentations.

Le samedi 31 mai, trois représentations ont eu lieu à la chapelle du Vieux-Poste de Sept-Îles. Cette chapelle en bois rond est une reconstitution de celle ayant déjà existé sur le site historique. Celui-ci est situé sur un terrain qui appartient à la municipalité de Sept-Îles, mais qui est enclavé dans la réserve d'Uashat. Ce lieu, par son emplacement et par ses richesses archéologiques, représente la cohabitation des Innus et des Autochtones depuis plus de trois siècles. Une jauge de 25 sièges a été installée dans cette petite chapelle. Lors de cette journée, 92 spectateurs étaient présents lors des représentations de notre pièce de théâtre. Innus et Autochtones se sont réunis pour assister à notre spectacle dramatique. Parmi les spectateurs se trouvait notamment le maire de Sept-Îles, des élus du Conseil de bande de l'ITUM, des membres du personnel de l'IESI et des artistes innus et autochtones de la région. Évidemment, les parents, les grands-parents et les amis étaient de la partie.

À la suite de chacune des représentations, les participants ont été invités à présenter leur processus de création et à s'exprimer quant à leur engagement dans cette expérience théâtrale. Ensuite, j'ai invité les spectateurs à poser des questions aux participants. Elles permettaient à l'équipe de création de connaître les impressions des spectateurs et de recevoir leurs félicitations. Ces discussions subséquentes ont été très émotives. Les spectateurs ont exprimé des rires, des pleurs, des témoignages et des réflexions sur l'état de tension entre leurs deux peuples.

Le dimanche 1er juin, deux représentations ont eu lieu à l'école Tshitshinnu, située à Mani-Utenam. Nous avons joué dans le hall de l'école, joliment décoré par des produits d'artisanat innu. Lors de cette journée, 34 personnes ont assisté aux représentations. Parmi les spectateurs se trouvait la famille des participants habitant à Mani-Utenam, des membres du Centre d'amitié autochtone, de même que quelques spectateurs de la veille, revenus voir la pièce une deuxième fois. Les discussions subséquentes ont été tout aussi émotives, bien qu'il y avait moins de spectateurs que la veille.

Finalement, le lundi 2 juin, deux représentations ont eu lieu à l'IESI. La première s'adressait aux élèves et au personnel de l'école. 32 personnes y ont assisté. La seconde, quant à elle, était destinée à des élèves de 6^e année (12 ans) de l'école primaire innue Johnny Pilot ainsi que de l'école Marie-Immaculée fréquentée en majorité par des jeunes allochtones. 42 enfants innus et allochtones ont assisté ensemble à cette représentation. Après le spectacle, nous avons discuté avec les jeunes spectateurs de l'état des relations entre Innus et Allochtones à Sept-Îles. Les acteurs ont expliqué aux enfants leur motivation à faire partie du projet et leur ont témoigné des amitiés qu'ils ont tissées en y participant. Nous avons également discuté tous ensemble des différents moyens pour renouveler les relations entre les peuples. La discussion a été encadrée par les enseignantes des élèves et par moi-même.

3.6 Fête de clôture

Le 14 juin, soit une semaine après les dernières entrevues individuelles, j'ai planifié la fête de clôture du projet de création théâtrale collective Mamu-Ensemble. La célébration avait pour but de féliciter les jeunes ainsi que de remercier tous les collaborateurs de leur participation et de souligner la réussite du projet. Tous ont reçu une copie avec reliure de la pièce de théâtre, une affiche du spectacle ainsi que des photos encadrées de beaux moments partagés. L'évènement s'est déroulé dans la chapelle du Vieux-Poste de Sept-Îles. Lors de cette soirée haute en émotions, tous ont festoyé en dansant et en s'empiffrant de pizza et de pâtisseries.

3.7 Conclusion

Ce chapitre a démontré que cette recherche-crédation s'appuie sur certains fondements de l'approche recherche-action pour orienter son cadre méthodologique. Il a également démontré comment cette recherche répond aux exigences éthiques du CERPE et du PRPNQL. Pour connaître l'influence de la participation au processus de création Mamu-Ensemble, trois techniques de collecte de données ont été utilisées : l'observation participante et les entrevues individuelles et collectives. Ce chapitre s'est ensuite penché sur les étapes du recrutement de l'équipe d'acteurs-crédateurs. Finalement, le développement progressif de la création par le biais des Cycles Repère est présenté. La description du processus créatif s'attarde sur l'influence de certaines activités sur l'écriture de la pièce. Le chapitre suivant répond à la question de recherche à partir de l'analyse des données collectées.

CHAPITRE IV

ANALYSE DE L'IMPACT DE LA PARTICIPATION AU PROJET MAMU-ENSEMBLE SUR LE RAPPROCHEMENT INTERCULTUREL

Afin de connaître l'impact du projet Mamu-Ensemble sur le rapprochement interculturel entre ses participants innus et allochtones, ce quatrième et dernier chapitre répond aux trois questions formulées en début de recherche : est-ce que la participation à ce projet de création théâtrale a permis aux jeunes innus et allochtones de se rassembler autour de points de convergence? (*objectif 1*), de s'engager dans un dialogue continu sur les valeurs? (*objectif 2*), d'obtenir de l'information accessible et crédible? (*objectif 3*). Les réponses à ces questions sont élaborées à la lumière des données recueillies²⁸, soit les entrevues individuelles et collectives, le journal de terrain, les discussions entre les participants et les spectateurs à la suite des représentations ainsi que l'entrevue radiophonique réalisée par Radio-Canada. Tout en répondant à ces questions, ce chapitre valide la pertinence des outils mis en places pour atteindre les objectifs de notre recherche.

²⁸Dans le but de respecter la confidentialité des participants, aucun extrait de verbatim et aucune situation tirée de mon journal de terrain ne nomme les participants. De plus, l'ensemble du texte est rédigé au masculin de sorte que les participants ne puissent être identifiés.

4.1 Est-ce que la participation au projet de création théâtrale Mamu-Ensemble a permis aux Innus et aux Allochtones de se rassembler autour de points de convergence? (*objectif 1*)

Le but premier de ce mémoire-création était de rassembler Innus et Allochtones autour d'un point commun, soit la création collective d'une pièce de théâtre. Ce point de convergence a d'ailleurs été le premier identifié par les participants lors de la première entrevue collective. Dans le but de faire ressortir des points de convergences susceptibles d'alimenter la création, j'ai demandé aux participants de me nommer leurs points d'intérêts communs. Puisqu'avant cette question nous avons longuement discuté des différences culturelles qui peuvent exister entre Innus et Allochtones, j'appréhendais qu'ils me nomment des champs d'intérêt liés à leur âge, à leur condition d'élèves ou même à leurs références musicales, mais ce ne fut pas le cas. Ils ont plutôt fait ressortir leur intérêt entourant le projet comme tel, en soulignant qu'ils étaient tous rassemblés autour de la création collective d'une pièce de théâtre. « On a tous le même but : réussir à faire notre pièce de théâtre, se rendre jusqu'à la fin. », explique l'un des participants. «   tre fier du résultat, c'est sûrement important pour tout le monde », ajoute un autre.    cela, tous les participants ont acquiescé. Pour eux, « réussir leur pièce » s'accomplissait en deux volets : réaliser l'entièreté du projet et être fier des représentations finales présentées devant la communauté.

4.1.1 Réussir la création d'une œuvre dramatique

Le plein engagement des participants dans l'expérience théâtrale Mamu-Ensemble devenait essentiel à la réussite du projet. Or, cet engagement ne s'est pas fait sans hésitation. Lors de la dernière entrevue collective, les participants se sont souvenus qu'« au début, des fois, il y avait des manques d'enthousiasme ». Ces manques d'enthousiasme se manifestaient notamment par des retards ou par de l'absentéisme. Ceci m'a amené à intervenir à deux reprises en allant chercher certains participants à

la cafétéria de l'école pour les inciter à venir à nos ateliers. Aussi, lors des premières semaines, j'ai dû opter pour une attitude plus autoritaire vis-à-vis quelques participants qui mangeaient, qui écoutaient de la musique ou qui se couchaient sur les tables lors des ateliers de création. J'étais inquiète que certains jeunes abandonnent le projet et que cela affecte son aboutissement.

Mes interventions auprès des jeunes ont certainement eu une influence sur leur perception du projet, sur la qualité de leur présence et sur l'importance de leur participation artistique. L'engagement en création est d'ailleurs devenu un de nos objectifs : « donner le meilleur de nous-mêmes ». Ce qu'ils ont fait, comme le confirme ce participant lors de la dernière entrevue collective : « Tout le monde était vraiment content du résultat. On a réussi nos objectifs et tout ce qu'on s'était fixé ». Ils ont participé au projet jusqu'à la fin et ont tous été très fiers du résultat final, ce qui les a amenés à vivre une réussite. Le projet de création collective Mamu-Ensemble a donc permis aux Innus et aux Allochtones de se rassembler autour de la réussite d'un projet de création théâtrale.

4.1.2 Cycles Repère : un processus de création rassembleur

Le processus de création collective des Cycles Repère a motivé les participants à se rassembler autour de la réussite de leur œuvre dramatique, et ce, grâce à deux de ces caractéristiques distinctes, soit l'implication active de l'ensemble de l'équipe dans chacune des phases de la création, ainsi que l'articulation de la création autour de ressources sensibles (voir section 2.3).

Les participants ont eux-mêmes relevé que les Cycles Repère leur ont imposé une implication active continue, ce qui a permis la réussite du projet et le sentiment de fierté qui y est rattaché.

C'est mon meilleur projet de théâtre que j'ai jamais fait. Ça m'a beaucoup touché. Ça m'a demandé beaucoup de travail. Les autres pièces aussi je travaillais beaucoup, mais celui-là, c'est vraiment lui que j'ai travaillé le plus : en apprenant la langue innue, en écrivant une pièce, à écrire toutes mes phrases.

Comme il est décrit au troisième chapitre, en utilisant les Cycles Repère, les participants ont eux-mêmes créé leur personnage, écrit leurs répliques et effectué des choix de mise en scène. Lors des ateliers, les participants ont dit avoir été grandement motivés par le projet lorsque leurs idées pouvaient se concrétiser, soit lorsqu'ils écrivaient les répliques de leurs personnages (3^e semaine de création). Ils ont été d'autant plus motivés lorsqu'ils ont eu entre leurs mains une première version complète de la pièce (6^e semaine de création). Ce sentiment s'est encore accru lors des enchaînements dans notre local de répétition, puisque les participants pouvaient alors visualiser l'ensemble de l'œuvre (9^e semaine de création). Cet engagement créatif soutenu a contribué à donner « le meilleur de nous-mêmes ».

Le travail collaboratif constant prôné par les Cycles Repère a certainement contribué à leur rassemblement autour de la réussite du projet de création théâtrale. « Dans une création comme la nôtre, il fallait vraiment collaborer ». Ils ont souligné en entrevue à quel point ils ont éprouvé de la fierté pour l'équipe et pour chacun de ses membres, puisque « la pièce s'est construite avec les idées de tout le monde ».

Aussi, les Cycles Repère se sont avérés être particulièrement rassembleurs grâce aux objectifs de création définis collectivement par les acteurs-créateurs (voir section 3.5.1). Ces objectifs de création, qui sont également des ressources, ont été des points de référence autour desquels l'œuvre dramatique s'est développée. En ce sens, l'intérêt des participants pour la culture innue, leur désir de développer des amitiés et leur volonté de favoriser le rapprochement interculturel auprès des spectateurs se sont avérés être des points de convergence. Chacun de ces points de convergences est présenté dans les pages suivantes.

4.1.3 L'intérêt pour la culture innue

La volonté de connaître la culture innue, tant chez les participants allochtones que chez les participants autochtones, se reflète dans les propos tenus lors de la première entrevue collective. Certains participants allochtones se sont avoués surpris que leurs camarades autochtones désirent eux aussi apprendre davantage à propos de la culture innue. Ces derniers ont alors expliqué qu'ils parlaient peu l'innu-aimun et qu'ils espéraient, par ce projet, pratiquer leur langue et en apprendre davantage au sujet de la culture de leur peuple.

Le désir d'apprendre l'innu-aimun s'est avéré un facteur commun de motivation auprès de tous les participants. L'apprentissage d'une nouvelle langue représentait un défi de taille pour les Allochtones : « Moi je suis vraiment fier d'avoir appris mon gros texte en innu. Quand on l'a reçu, je me disais : "Oh my god ! J'arriverai jamais à l'apprendre. Jamais!" Et là, vers la fin, on s'est pratiqué chaque jour, pis oui! J'ai réussi! » Les participants autochtones, quant à eux, étaient très fiers et d'autant plus motivés à l'idée de parler la langue de leur peuple. Par exemple, au cours du projet, j'ai pu observer un enthousiasme croissant pour le projet chez l'un des participants innus qui m'apparaissait initialement peu motivé. Au fur et à mesure que nous avions des passages de la pièce en innu-aimun, son intérêt augmentait. Alors qu'au début du projet il s'absentait et arrivait en retard aux ateliers, il était désormais le premier présent. De plus, il s'est porté volontaire pour prendre part à de nombreux ateliers supplémentaires sur l'heure du midi afin d'aider les participants allochtones à apprendre et à prononcer correctement leur texte en innu-aimun.

Apprendre à propos de la culture du peuple innu s'est donc avéré un point de convergence très important pour les participants au projet Mamu-Ensemble, et ce, tant du côté autochtone qu'allochtone. D'ailleurs, cet intérêt s'est manifesté dans la pièce qui contient plusieurs éléments dramatiques liés à la culture innue. En effet, les personnages préparent de la bannique, font du canot sur la rivière, accordent une

grande importance au monde du rêve et sont à l'écoute des messages que peuvent leur envoyer la nature et les animaux. Ceci correspondait aux choix dramatiques des participants liés à leur intérêt pour la culture innue, soit leur source première de motivation pour le projet Mamu-Ensemble. Lors d'une discussion où je faisais ressortir le nombre important de référents culturels innus dans la pièce, un participant allochtone m'a dit que les Autochtones avaient un plus grand pas à faire pour le rapprochement interculturel avec les Innus et que s'intéresser et apprendre sur leur culture étaient essentiels pour y arriver. Le désir des participants autochtones d'apprendre la culture du peuple innu manifeste sans contredit un intérêt pour le rapprochement interculturel.

4.1.4 Le désir de développer des amitiés

Le désir de se rapprocher a été identifié par les participants comme un point de convergence dès le début du projet. C'est pourquoi ils se sont donné l'objectif de « développer des amitiés » et ainsi « avoir un bel esprit d'équipe » tout au long du projet Mamu-Ensemble (voir section 3.5.1).

Tous les participants au projet avaient déjà de bons amis issus des deux communautés culturelles avant de commencer le projet. Par « bons amis », j'entends des camarades avec qui ils dînent à la cafétéria de l'école et avec qui ils s'entretiennent lors des récréations. Certains participants faisaient aussi des activités à l'extérieur de l'école avec des gens issus d'une communauté différente. Ceci prouve que le projet a surtout intéressé des jeunes qui étaient ouverts au rapprochement et qui avaient déjà fait un pas vers la connaissance de l'autre.

Bien qu'ils aient déjà des amis innus, les participants autochtones ont désiré faire partie du projet pour développer des amitiés interculturelles. « J'aimerais apprendre à mieux connaître les Autochtones. Parce que je trouve qu'on ne les connaît pas beaucoup, même si on est dans la même école ensemble », dit un participant lors de la

première entrevue individuelle. Du côté innu, les participants ont eux aussi choisi de faire partie du projet pour développer des amitiés interculturelles, mais « pas pour mieux connaître les Allochtones, parce qu'on les connaît déjà ».

Le désir de se rapprocher et de connaître l'autre à l'intérieur du projet représentait donc un point de convergence des participants. Ceux-ci racontent qu'ils ne se connaissaient pas tous au début du projet : « On connaissait nos noms, mais on ne se connaissait pas vraiment ». Lors de la dernière entrevue collective, un participant confesse à son ami : « Toi, avant le projet, je ne t'aurais jamais parlé. T'sais, tu as full d'attitude, je trouvais ». Selon les participants, puisqu'ils appartenaient à des groupes d'amis différents aux intérêts différents, ils n'auraient jamais été en contact, n'eût été de Mamu-Ensemble.

Aussi, deux participants innus ont dit, lors de leur première entrevue individuelle, avoir des craintes que « des non autochtones ne voudraient pas faire d'activités avec les autochtones. » Un participant s'exprime ainsi : « J'ai eu peur que parce que nos cultures sont différentes, ça pourrait rendre ça difficile de se mettre en équipe. » Or, ces participants ont rapidement été soulagés de constater que le travail d'équipe s'est bien déroulé et qu'ils développaient des amitiés avec tous les membres du projet. « Maintenant dans l'école, on se parle beaucoup, on se parle dans le corridor, on dit des niaiseries, on se fait des signes de mains cool », raconte un participant. Lors des dernières entrevues individuelles, la plupart des jeunes ont mentionné avoir beaucoup aimé faire les enchaînements complets de la pièce. Ces moments privilégiés, au cours desquels ils se sont beaucoup amusés, ont favorisé leur sentiment d'appartenance au groupe. Par ailleurs, les participants ont dit être surpris, touchés et fiers des forts liens d'amitié qu'ils ont développés lors du projet Mamu-Ensemble : « On est vraiment un groupe uni. C'est l'fun, on a des âges différents et on est tous vraiment amis ».

4.1.5 Le désir de contribuer au renouvellement des relations des Innus et des Allochtones à Sept-Îles

Tous les participants espéraient non seulement développer des amitiés interculturelles, ils espéraient également que le projet contribue au renouvellement des relations entre Innus et Allochtones à Sept-Îles. Préoccupés par l'état de tension des relations entre leurs peuples, tous les participants ont souligné, lors de notre première entrevue collective, qu'ils étaient fréquemment témoins, ou parfois victimes dans le cas des Innus, de situations racistes dans les centres commerciaux. Heureusement, « à l'école, les relations sont bonnes ». Ils ont toutefois remarqué une certaine forme de regroupement entre groupes culturels, « les Innus sont dans leur coin et les Blancs sont dans leur coin, mais dans un plus gros coin parce qu'ils sont plus nombreux ». Cette division reste, selon eux, moins marquée que dans les écoles secondaires publiques de Sept-Îles. Les jeunes ont expliqué qu'à leur école, le racisme s'exprime davantage par des regards, ce qui, selon les participants innus, est plus tolérable que des mots racistes. Même si, à leur avis, les relations sont bonnes, ils s'entendent tous pour dire qu'il y a place au rapprochement interculturel au sein de leur établissement scolaire.

En participant au projet, ils souhaitent donc contribuer à améliorer l'état des relations entre Innus et Allochtones à Sept-Îles et ainsi avoir le pouvoir d'inciter la communauté à la réflexion et au changement. Avec le projet Mamu-Ensemble, « on va montrer aux gens, avec des exemples, qu'on est pareil dans l'fond, malgré notre couleur de peau », dit un participant allochtone. « Oui, que ça les fasse réfléchir à ce qu'on vit », rétorque un participant innu. Les participants ont donc cru en la portée sociale de leur création, et ce, dès le début du projet.

En ce qui a trait à l'état des relations à leur école, tous les participants allochtones ont dit lors de la première entrevue individuelle qu'ils espéraient contribuer à un meilleur vivre-ensemble. « En nous voyant tout le temps ensemble et dans la cafétéria, ça va

peut-être les faire réfléchir. » Contrairement aux Allochtones, les participants innus n'espéraient pas que le projet favorise un renouvellement des relations entre Innus et Allochtones au sein de leur école. Pour ces participants, le fait qu'il n'y ait que trois Allochtones, et considérant que « ceux qui sont dans le projet ne sont pas racistes », le projet avait peu de chance d'avoir un impact concret sur l'état des relations interculturelles dans leur école. Selon eux, cela aurait été possible si le projet avait inclus une vingtaine d'allochtones ou, idéalement, tous les élèves de l'école.

Une fois le projet terminé, j'ai demandé aux participants si les représentations avaient pu susciter un rapprochement interculturel auprès des spectateurs. Les participants étaient d'avis que les spectateurs, en assistant à la pièce Mamu-Ensemble, se présentaient dans un lieu de rapprochement interculturel et acceptaient de participer à une expérience interculturelle. Les acteurs-créateurs se sont dits surpris des longues et dynamiques discussions suivant les représentations. Un participant a dit recevoir « des commentaires super instructifs, des commentaires hyper spirituels. Je ne peux pas vous en nommer en particulier, on en a eu tellement, durant des heures et des heures, on nous a dit des commentaires ». Les participants ont dit avoir été à la fois surpris et émus du fait que tous les spectateurs semblaient interpellés par le sujet de la pièce et « qu'ils prennent au sérieux le fait qu'on se rapproche ». « Les spectateurs ont vu qu'on a touché quelque chose de sensible quelque chose qui est présent à Sept-Îles. Ça leur a fait se poser des questions. » En portant les spectateurs à réfléchir à l'état des relations entre les Innus et les Allochtones, les participants ont eu le sentiment d'avoir contribué, grâce au théâtre, au rapprochement interculturel de la communauté.

Selon les participants, le théâtre est un bon moyen de rapprocher les peuples, « parce que dans le théâtre, tu dois interagir et pour savoir comment interagir, il faut apprendre à se connaître », explique un participant. « Surtout une création collective comme on a fait. Il faut vraiment travailler ensemble et en équipe. » Plusieurs

participants recommandaient même de faire une tournée québécoise de notre pièce. « Ça serait l’fun de faire plus de représentations un peu partout. Ça serait vraiment plaisant et ça pourrait sûrement aider la population du Québec. »

Les participants étaient d’avis que le rapprochement interculturel nécessite la mise en place de projets conjoints : « le regroupement est essentiel au rapprochement ». Certains proposaient que les Innus et les Allochtones de leur école se rassemblent autour d’activités parascolaires artistiques ou sportives. Quelques participants croyaient plutôt qu’il fallait adresser les sujets préoccupants comme le racisme. L’un d’eux propose « des soirées émotives. Genre, regroupement dans telle salle, à 19 h, on parle émotivement. »

En plus des projets communs, les participants croyaient que par leur attitude et par leurs actions individuelles, ils pouvaient également avoir un impact sur le rapprochement interculturel. Ils proposaient d’« avoir une bonne ambiance intérieure pour s’attirer de nouvelles amitiés » et de partager les connaissances qu’ils avaient acquises lors du projet avec leur famille et à leurs amis. Quelques participants ont dit que dorénavant, ils se sentiraient obligés d’intervenir lorsqu’ils seraient témoins de situations de racisme, et ce, en soulignant que « le racisme, c’est de l’ignorance ».

Jusqu’ici, il a été démontré que la participation au projet de recherche-crédation Mamu-Ensemble a permis de rassembler les participants autour des points de convergence suivants : la création d’une pièce de théâtre et les objectifs collectifs de création. Ces objectifs sont l’intérêt des participants pour la culture innue et leur désir de développer des amitiés et de contribuer au rapprochement interculturel entre communautés. Ces points de convergence se sont manifestés notamment dans les choix dramatiques qui ont été faits à partir des ressources sensibles et dans la définition commune de l’intention de communication des participants. En somme, je suis en mesure d’affirmer l’atteinte de mon premier objectif.

4.2 Est-ce que la participation au projet de création théâtrale Mamu-Ensemble a permis aux participants d'engager un dialogue continu sur les valeurs et les convictions? (*Objectif 2*)

Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de permettre aux participants d'affirmer et de valoriser des particularités culturelles au sein de la création, de définir des valeurs communes et de veiller à la gestion constructive des valeurs divergentes (voir section 2.2.1). La section qui suit décrit en détail comment cet objectif a été atteint.

4.2.1 Mamu-Ensemble pour affirmer et valoriser les particularités culturelles

Afin de valoriser la diversité culturelle et de créer une œuvre dramatique mettant en valeur les particularités de tous les participants, j'ai initié des discussions permettant l'expression de fragments culturels, soit des éléments représentatifs de la culture d'un individu, porteurs de diversité (voir section 2.2.1). Ainsi, lors de la première entrevue collective, j'avais demandé aux participants s'il y avait des différences entre les Innus et les Allochtones. La majorité des participants ont alors répondu qu'il y a déjà eu par le passé des différences marquées dans le mode de vie, mais qu'actuellement, dans un monde globalisé, il n'y avait pas de différence entre les Innus et les Allochtones. Selon les participants, tout le monde à Sept-Îles vit de la même façon, tous les enfants vont à l'école et tous les adultes travaillent. Dans la même veine, quelques participants ont répondu que tout le monde appartient à la grande famille des humains, vit des événements et des émotions similaires au cours de leur existence et, en ce sens, ils sont profondément semblables. Aussi, les participants se reconnaissaient plusieurs fragments culturels communs, tel leur âge, la fréquentation de la même école, le fait qu'ils habitent une même région isolée et qu'il y a peu d'activités qui s'offrent à des jeunes de leur âge.

En réaction à ces commentaires, Joyce Grégoire, intervenante du CAAS-Î, s'est adressée directement aux Innus : « Vous là, en dedans, vous ne vous sentez pas

différents des fois des Allochtones? » Tous les participants innus ont aussitôt répondu qu'ils se sentaient différents et que leur quotidien était différent des Allochtones. Lorsque je leur ai demandé de me fournir des exemples de ces singularités, ils n'étaient pas en mesure de m'en nommer. Or, une semaine auparavant, en entrevue individuelle, les participants innus avaient tous identifié plusieurs différences culturelles entre les Innus et les Allochtones, telles que l'histoire, la langue, la spiritualité, les liens familiaux, la proximité avec les membres de la communauté et l'importance de la chasse. Les participants allochtones, toujours lors des entrevues individuelles, avaient pour leur part identifié la langue française comme étant une de leurs fiertés culturelles.

Lors des premières semaines de création, tous les participants étaient donc en mesure d'identifier un petit nombre de particularités culturelles, mais non de les affirmer et de les valoriser au sein du groupe. L'exploration des ressources liées à la culture des participants à travers le thème du territoire et les visites muséales intégrées au processus de création ont grandement contribué à établir un dialogue ouvert sur la valorisation de la singularité culturelle des participants innus.

4.2.1.1 Valoriser la culture des participants grâce au thème du territoire

Comme il a été vu au premier chapitre, le thème du territoire a été choisi comme amorce à la création puisqu'il semblait propice à l'affirmation des différences culturelles et à la réflexion sur la cohabitation des Innus et des Allochtones à Sept-Îles (voir section 1.5). La présentation des ressources personnelles liées au thème du territoire a mené à des discussions et des réflexions qui permettent l'expression de fragments culturels (expériences personnelles, valeurs, projet d'avenir) représentatifs de la culture de chaque participant. Deux présentations de ressource sensible sont données en exemples afin d'illustrer ce propos.

Lors de la présentation des ressources, un participant innu a choisi de présenter ses mocassins pour illustrer le territoire comme l'espace parcouru par son peuple depuis des millénaires. À partir de ses mocassins, le participant a exprimé ce que représente le territoire pour lui : « Le territoire, c'est là où j'habite ». Il a expliqué au groupe qu'il porte en lui la culture de son peuple, et ce, peu importe où il se trouve. Au cours de la présentation de sa ressource personnelle, le participant a également souligné l'importance d'être bien chaussé dans un pays où règne l'hiver. Enfin, il a ajouté que la fabrication des mocassins est un savoir précieux qui se transmet de génération en génération au sein des familles de sa communauté. Ici, le nomadisme de ses ancêtres, la reconnaissance de la nordicité ainsi que la transmission orale du savoir peuvent représenter des fragments culturels au sein de la culture de cet individu. Ainsi, certains fragments culturels ont pu être exprimés à travers l'interprétation, par le participant, de sa ressource représentant de façon sensible sa vision de la notion de territoire.

La présentation des mocassins a été suivie d'une discussion respectueuse et intime entre participants. Au cours de celle-ci, les jeunes innus ont affirmé que la transmission intergénérationnelle du savoir était très importante dans leur communauté. Il s'agissait donc d'un fragment culturel auquel s'identifiaient tous les participants innus. Il y avait là une affirmation et une valorisation de cet aspect de la culture des participants innus. Le rôle essentiel de transmetteur du savoir porté par les aînés a d'ailleurs pris une place importante dans la pièce, par le personnage de Kukum.

Du côté allochtone, un participant a apporté différentes feuilles de plantes représentant les cinq continents afin d'illustrer que « le territoire, c'est la faune et la flore de toute la planète ». Lors de la présentation de sa ressource personnelle, le participant a souligné l'importance de s'ouvrir au monde ainsi qu'aux autres cultures et de profiter des différences culturelles pour enrichir sa façon de vivre et de voir le

monde. Cette ressource a d'abord mené à la création du personnage de l'arbre de la sagesse, qui est ensuite devenu Metshu, l'esprit de l'aigle, guidant les autres personnages dans le chemin de la réconciliation des peuples. Les partitions exploratoires qui ont servi à explorer ce personnage, sa façon d'interagir avec les autres personnages et de les aider, sa façon de parler et de se déplacer, ont engagé plusieurs discussions à propos de l'ouverture à la diversité culturelle. En effet, en se questionnant sur le personnage de Metshu, les participants ont, entre autres, discuté du fait qu'ils sont fiers que le Québec soit une terre d'accueil pour les immigrants et que les Québécois soient ouverts à la diversité culturelle. Ainsi, lors des discussions amorcées par des ressources sur le thème du territoire, ces participants ont identifié un fragment culturel commun et ont valorisé leur propre forme d'interculturalisme.

Les ressources sensibles concrètes chargées de sens, d'émotions et de souvenirs présentaient, d'une part, de riches amorces à la création. D'autre part, elles présentaient des sujets de discussion et de réflexion à propos de la diversité des expériences et des valeurs, des sujets également soulevées par les visites de musées.

4.2.1.2 Valoriser la culture des participants grâce aux ressources muséales et humaines

En plus des ressources personnelles, des ressources muséales ont permis des apprentissages historiques qui ont à leur tour permis d'identifier et de valoriser des fragments culturels. D'abord, en visitant le Vieux-Poste de Sept-Îles, les participants ont identifié certaines caractéristiques spécifiques du mode de vie des Sept-Îliens comme étant des fragments culturels communs : la cohabitation et la collaboration des Innus et des Allochtones depuis plusieurs siècles, l'imposante présence de l'industrie du fer et de l'aluminium, la fragilité et la beauté de la mer et de la forêt qui les entourent.

À la suite de cette visite, les participants allochtones ont discuté en atelier du fait que leur proximité avec la mer, les rivières et la forêt boréale influence considérablement leur mode de vie. Les fêtes à la plage, les baignades dans la mer, les promenades de quatre-roues sur la plage et dans la forêt ainsi que la cueillette des petits fruits sont autant d'exemples de cette influence. Dans la pièce, cela s'est traduit par l'accord d'une place importante à la nature. En effet, presque toutes les scènes se déroulent dans la forêt, à la plage ou sur la rivière. Aussi, en explorant la chanson *Tshitassinnu*, les participants ont fait de la nature un personnage, que tous interprètent en chantant.

Ensuite, les visites du Musée Shaputuan ont permis aux participants de mieux connaître le mode de vie nomade des Innus au rythme des saisons. Ce sont d'ailleurs les palpitantes histoires de chasse racontées par notre guide, Lauréat Moreau, qui ont retenues l'attention des jeunes²⁹. Les participants innus ont dit en entrevues individuelles que ces histoires « au temps où les Innus vivaient dans le bois » sont aussi racontées et valorisées par les aînés de leur famille. L'identification de ce fragment culturel s'est transposée dans notre pièce, et le conte a pris une place importante à travers le personnage de Kukum, une conteuse.

Les ressources muséales ont donc contribué à l'affirmation et à la valorisation des particularités culturelles des participants, et plus spécifiquement de celles des Innus, moins connus des participants allochtones.

4.2.1.3 Mamu-Ensemble et la valorisation de la diversité culturelle

Au moment d'écrire la première version complète de notre pièce, j'ai eu l'impression que la pièce valorisait davantage la culture des participants innus (voir section 4.1.3).

²⁹ Alors qu'il était enfant, Lauréat avait accidentellement trappé un lynx. Son grand-père lui a enseigné une leçon sur le respect de la vie animal en lui demandant de tuer le lynx blessé par le collet en le regardant dans les yeux et en le remerciant pour son sacrifice. Lauréat a ensuite dû manger le lynx, même si la viande cet animal est apparemment mauvaise au goût.

Autrement dit, je me suis inquiétée d'avoir dirigé les explorations et la création en m'intéressant davantage aux éléments dramatiques liés à la culture innue et, par conséquent, de n'avoir peut-être pas suffisamment valorisé les aspects culturels des participants de l'autre communauté. Puis, une fois le projet terminé, je me suis rendu compte que la pièce valorisait effectivement davantage la culture innue. Bien entendu, la culture des participants allochtones a aussi été valorisée en cours de projet, comme lors de la présentation de leurs ressources sensibles et des discussions qui ont suivi ainsi que lors de la visite du Vieux-Poste et du MRCN. Des éléments pouvant être liés à la culture des participants allochtones ont également été partagés par les participants innus. De plus, quelques spectateurs ont noté que chacune des communautés culturelles avait été valorisée dans la pièce, comme en témoigne cet extrait :

Ce que vous nous avez démontré aujourd'hui, c'est que vous pouvez vous côtoyer tout en conservant votre propre culture. Et ça, c'est excessivement important. Partager, oui, mais tout en valorisant sa propre culture, autant du côté non-autochtone qu'autochtone. Ça vaut la peine de se mélanger! Ça donne un beau spectacle.

La valorisation culturelle au sein de la création Mamu-Ensemble a eu un impact important, particulièrement auprès des participants innus, qui ont eu envie d'enrichir leurs connaissances de l'innu-aimun. William Fontaine, élu du Conseil de bande, a offert à tous les participants un livre en innu-aimun à propos de l'histoire de l'ITUM. Avant que le projet ne se termine, trois des quatre participants innus ont confié avoir entamé la lecture de ce livre. Des échanges entre les acteurs et les spectateurs prouvent également que la valorisation de la culture innue s'est poursuivie dans le mode de vie des participants, comme en témoigne ce passage éloquent :

Je n'ai pas grandi en Innu. Mon père est blanc, mais je l'aime quand même. Je t'aime papa! (*rire des spectateurs*) Et j'ai passé mon primaire dans une école de blancs, j'ai juste passé un an dans une école innue. Et c'est grâce à se projet-là que j'ai eu envie d'apprendre ma langue. Ma mère me donne des cours à la maison. Pendant le projet, j'ai rencontré des personnes qui parlaient

innu, ils me parlaient innu et moi je ne comprenais pas. Ça m'a fait mal au cœur de voir que je n'arrivais pas à comprendre. Alors là, j'apprends l'innu à la maison. Petit à petit!

Ce commentaire est pour moi révélateur que le projet de théâtre d'intervention Mamu-Ensemble a suscité un changement véritable. Le participant en question a aussi ajouté : « Merci Caroline de m'avoir connecté à mes origines ». Ce commentaire m'a beaucoup émue.

4.2.2 Définir des valeurs communes, véhiculées dans l'œuvre dramatique

Tout au long du projet de création collective, les participants étaient conscients que le théâtre leur permettait cette prise de parole : « avec le théâtre, on peut passer un message, un message qui pourrait être entendu par plusieurs personnes ».

Les situations dramatiques ont été développées autour de la valeur commune de la réconciliation. « Les deux clans qui ne se voyaient pas l'un l'autre, qui faisaient semblant de ne pas se voir. Il y a un message que l'on voulait envoyer. Sur la division et le rapprochement. » La pièce mettait en lumière le fait de vivre dans la division et de s'ignorer. Les participants ont également expliqué que le jugement provient de l'ignorance et qu'il faut s'intéresser aux autres pour comprendre leur façon d'être. Il est possible de constater que la pièce Mamu-Ensemble porte non seulement sur le thème de la réconciliation des peuples, mais que cette réconciliation est une initiative des plus jeunes de la communauté. Comme les personnages qu'ils ont créés, les participants du projet Mamu-Ensemble sont des jeunes qui se mobilisent pour réunir les peuples s'affichant comme des ambassadeurs d'un mouvement possible de réconciliation entre les Autochtones et les Allochtones. En plus du thème central de la réconciliation des peuples, les participants innus ont identifié d'autres messages communs portés par la pièce, soit l'importance de la tradition et l'importance du savoir des aînés.

4.2.3 Le dialogue pour une gestion constructive des valeurs divergentes

Les discussions sur les valeurs ont mené à l'expression d'expériences culturelles et de valeurs personnelles, parfois divergentes. Par exemple, un participant a apporté une fourrure de lièvre comme ressource sensible représentant le territoire. Pour ce participant : « Le territoire, c'est la spiritualité. » Les participants allochtones ont avoué ne pas comprendre le lien entre le territoire, la spiritualité et la fourrure de lièvre. Il nous a alors raconté qu'il avait reçu cette fourrure lors de son premier *meteshan*, une cérémonie spirituelle de purification par sudation. Le participant nous a confié que sa famille et lui pratiquent certains rituels innus et que ces expériences spirituelles le lient au territoire et à son identité innue. D'ailleurs, le lien que ce participant établit entre le territoire, la spiritualité et son identité rappelle les propos de Sioui (1999) quant au caractère sacré du territoire et de sa dimension spirituelle comme fondement de l'identité amérindienne (voir section 1.3.3). La spiritualité étant moins significative dans le mode de vie des autres participants, ceux-ci ont accueilli cette expérience et cette croyance différente avec curiosité. Les participants allochtones ont donc posé plusieurs questions sur le déroulement des *meteshan*. Ce qui nous a d'ailleurs menés à participer à un *meteshan*. Cela témoigne d'un intérêt véritable pour la spiritualité innue et d'une ouverture sincère à vivre des expériences culturelles différentes.

Il n'y a pas eu de discussions à propos des valeurs divergentes comme telles. En fait, les divergences étaient davantage des attitudes et des gestes irritants pour certains. À mon avis, les Cycles Repère ont bel et bien réduit les tensions interpersonnelles (voir section 2.3). Par exemple, un évènement de tension est survenu le jour des premières représentations, lorsqu'un participant a subitement déclaré qu'il ne souhaitait plus faire le spectacle, pour différentes raisons personnelles. Certains membres de l'équipe ont d'abord été fâchés par les menaces de désistements du jeune. Toutefois, comme prôné par les Cycles Repère, ils ont choisi de mettre de l'avant le besoin de

collaboration et la nécessité de la participation de tous pour la réalisation du projet. En agissant de la sorte, ils ont réussi à convaincre le participant dissident de terminer le projet avec eux, au sein de l'équipe. De plus, l'encadrement des ateliers assuré par Joyce et par moi a certainement contribué à une gestion constructive des divergences et des petits conflits interpersonnels.

À la dernière entrevue collective, j'ai demandé au groupe si nos différences peuvent être une force pour notre travail de création. Un participant a alors expliqué que la diversité des connaissances et des idées des membres de l'équipe fait la force de notre équipe. Inspiré par cette réponse, un autre participant a comparé les forces de notre groupe à un casse-tête.

Mettons qu'il y a un morceau de casse-tête et qu'il y a un bout qui sort, ça c'est la force de quelqu'un, mais il y a comme un trou dans le morceau, alors ça prend d'autres personnes pour se compléter. On se complète dans le fond!

Ce participant fait référence aux forces et particularités personnelles de chacun, ce qui démontre que le dialogue sur les valeurs et la valorisation culturelle n'a pas catégorisé les participants en fonction de leur appartenance ethnoculturelle, mais qu'elle a plutôt mis de l'avant leur singularité. Les participants ont également mentionné que c'est le processus de création privilégié qui a permis de faire ressortir les idées, les forces et les valeurs de chacun. Encore une fois, il a été démontré que les Cycles Repère ont été un élément clé de la réussite de ce projet de recherche-crédation.

La participation au projet de création théâtrale Mamu-Ensemble a permis aux participants d'affirmer et de valoriser leurs particularités culturelles grâce au thème du territoire et aux ressources muséales. Aussi, la gestion constructive des valeurs divergentes a été rendue possible grâce à la présence d'intervenants de différents horizons. Finalement, les participants se sont défini des valeurs communes, principalement celle de la réconciliation. Les partitions exploratoires ont permis

d'établir un dialogue sur les valeurs, afin que les réflexions sur le rapprochement interculturel et les valeurs soient portées dans l'œuvre dramatique. Pour toutes ces raisons, il apparaît que cette recherche-crédation a atteint son deuxième objectif.

4.3 Est-ce que la participation au projet de création théâtrale Mamu-Ensemble a offert aux participants innus et allochtones une information accessible et crédible? (*objectif 3*)

Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de mettre en place des espaces de communication favorisant l'échange interculturel, où les participants se sentent libres d'aborder des sujets préoccupants, et d'assurer la présence d'intervenants assurant la crédibilité de l'information en circulation (voir section 1.5). La section qui suit décrit comment le troisième objectif de recherche a été atteint.

4.3.1 Mamu-Ensemble et ses espaces de communication

Le projet de création collective Mamu-Ensemble a établi plusieurs lieux de communication, des espaces neutres où les participants ont pu discuter de sujets préoccupants. Les ateliers, les entrevues collectives et les discussions entre participants et spectateurs à la suite des représentations sont autant d'espaces de communication qui ont été établis au cours du projet.

D'abord, les ateliers de création sont devenus un lieu de communication dès la présentation des ressources sur le thème du territoire. Ce thème représentait un sujet sensible faisant appel aux souvenirs et aux expériences personnelles des participants, comme il a été démontré précédemment (voir sections 3.5.3 et 4.2.1.1). La présentation des ressources a grandement contribué à ce que les ateliers de création deviennent un lieu où il est possible de s'exprimer dans un climat de confiance, de respect et d'écoute. Cet espace nous a donc permis d'aborder, au cours des dix

semaines d'ateliers, de nombreuses préoccupations sociales, telle la méconnaissance des Allochtones à l'égard de la culture autochtone; le racisme à Sept-Îles et le racisme à l'école; la cyber intimidation; la violence à caractère sexuel; la pression sociale ressentie par les filles d'être sexuellement actives; les filles-mères et la disparition de la langue innu-aimun. En plus des préoccupations sociales, les participants ont également abordé des sujets très personnelles, telles des difficultés scolaires, des conflits avec d'autres élèves de l'école et des désaccords avec des enseignants.

Les entrevues collectives se sont également avérées être un espace de communication. Elles étaient des moments privilégiés pour discuter de l'état de tension entre Innus et Allochtones à Sept-Îles, une préoccupation partagée par tous les participants du projet (voir section 4.1.5).

Je trouve que c'est un beau projet pour parler de nos différences et de nos ressemblances. Dans des entrevues des fois, on prend le temps de réfléchir aux relations entre Autochtones et Allochtones. Est-ce que ça a beaucoup évolué et tout ça.

Aussi, puisque les entrevues ont été de types semi-dirigés, les jeunes ont pu se pencher sur les sujets qui les intéressaient davantage et ainsi discuter de leurs propres préoccupations. Par exemple, lorsque j'ai abordé le sujet du racisme à Sept-Îles, les participants innus ont choisi de témoigner du racisme dont ils sont parfois victimes : « On a eu une fois, une discussion à propos des moments racistes qu'on a eus. On en a parlé, il y a eu beaucoup d'émotions. » Les participants allochtones, quant à eux, se sont montrés très empathiques. Certains ont exprimé de la tristesse, d'autres, de la colère : « Ben voyons donc. C'est quoi? C'est juste pour la couleur de peau? Est-ce que c'est une raison pour dire des insultes? Non! » Les participants allochtones ont avoué qu'ils n'étaient pas conscients que les Innus vivent autant de racisme. À la fin de cette entrevue, les participants innus se sont dits compris : « tu vois que les Allochtones qui sont dans notre groupe, ils comprennent ce qu'on ressent ». Un participant innu a conclu l'échange en disant que « ça fait du bien d'en parler ».

À la suite de cette entrevue, les participants ont identifié l'ignorance comme étant la principale cause du racisme. Aussi, les participants se sont dits empathiques pour les gens qui posent des gestes racistes ou qui expriment des paroles racistes, puisque ce sont « des personnes ignorantes ou des personnes malheureuses ». Ces réflexions sur la discrimination raciale et l'ignorance se retrouvent également dans la pièce à travers les paroles de Metshu, l'esprit de l'aigle qui guide les humains vers la réconciliation des peuples³⁰.

En plus des ateliers et des entrevues, le temps alloué aux discussions à la suite des représentations s'est avéré être également un espace de communication. En effet, lors des échanges, les spectateurs et les acteurs ont discuté des sujets préoccupants abordés par la pièce et par le projet lui-même. Les participants se sont confiés aux spectateurs au sujet de l'évolution de leur propre perception de l'état des relations entre Innus et Allochtones à Sept-Îles. Ils se sont sentis libres de parler ouvertement au public parce « qu'on se sentait vraiment bien, vraiment bien entouré ». Ils étaient d'avis que les spectateurs partageaient leurs préoccupations : « on voyait chez les spectateurs, la volonté de faire un pas vers la réconciliation ». Les spectateurs ont en effet été très réceptifs et sensibles aux messages portés par la pièce. D'ailleurs, plusieurs d'entre eux ont souligné l'importance de l'implication des jeunes dans le rapprochement interculturel et ont discuté de l'état des relations entre Innus et Allochtones. « Vous êtes les ambassadeurs des deux peuples » et « de voir des jeunes Blancs et des Indiens ensemble, en même temps, faire du théâtre, ça donne de l'espoir ».

Pour récapituler, afin d'offrir aux participants innus et allochtones une information accessible et crédible (*objectif 3*), des espaces de communication favorisant l'échange

³⁰ Extrait de la pièce Mamu-Ensemble : « Du haut des airs, je vois des enfants blessés. Blessés, par des paroles ou des regards racistes. Ceux qui émettent ces paroles racistes, ceux qui portent ces regards méprisants, que savent-ils de leurs voisins? » (voir Appendice A, p X)

interculturel et où les participants se sentent libres d'aborder des sujets préoccupants ont été mis en place. De plus, pour atteindre mon troisième objectif de recherche, l'information en circulation a été alimentée et rendue crédible par la présence d'intervenants, dont les guides des musées, les intervenants communautaires, les acteurs de la sphère politique et les artistes engagés.

4.3.2 Obtenir de l'information juste par le biais d'intervenants crédibles

En tant que facilitatrice de la création et responsable du projet, j'étais responsable d'encadrer les débats, les discussions et les échanges. Mon travail de documentation au sujet de l'histoire autochtone canadienne, l'histoire innue et l'histoire de la Côte-Nord m'a permis de fournir une information crédible aux participants. De plus, en tant que ressource humaine sensible, j'ai veillé à établir et à maintenir un climat de confiance au sein du groupe. Au fil des rencontres, une relation affective forte s'est développée entre les participants et moi. Cette relation s'est avérée indispensable pour leur permettre d'échanger à propos de sujets sensibles et préoccupants et pour les engager dans le processus de création.

Joyce Grégoire, intervenante au CAAS-Î, a également veillé à assurer la crédibilité de l'information en circulation pendant les entrevues. Par son calme, sa bonne humeur et son expérience en intervention, elle a grandement contribué à établir un climat de confiance et de confiance. Elle a également amorcé et encadré des discussions à propos de sujets délicats, tels le racisme et la perte d'identité culturelle.

Afin d'assurer l'accès à l'information et la crédibilité de l'information en circulation, des visites au musée ont été planifiées pour les participants. Les guides de musées, Lauréat Moreau au Musée Shaputuan et Steve Dubreuil au Vieux-Poste de Sept-Îles, ont été des ressources humaines précieuses et des sources d'information crédibles. De plus, ils ont contribué à alimenter nos réflexions quant à l'état des relations des Innus et des Allochtones à Sept-Îles, ce qui a influencé certains choix de création.

En cours de projet, vu la simultanéité de la recherche et de la création, des préoccupations nécessitant un encadrement particulier ont émergé chez les participants. En tant que facilitatrice, je me suis assuré d'aller chercher les ressources humaines qui permettraient de répondre adéquatement à ces préoccupations. Par exemple, Jean St-Onge s'est proposé pour discuter de la vulnérabilité de la langue innu-aimun avec les jeunes, un sujet que ces derniers avaient fréquemment abordé lors des premiers ateliers (voir section 3.5.6).

Aussi, Jonathan Genest-Jourdain, alors député de Manicouagan et parole adjoint de l'opposition officielle du Canada pour les Affaires autochtones et du Nord Canada, est venu à la rencontre des participants pour les informer de la Loi sur les Indiens, des droits particuliers des Autochtones, ainsi que de l'avenir des relations entre Innus et Allochtones à Sept-Îles. Cette rencontre faisait suite à une interrogation particulière des participants au sujet de l'exemption de taxes pour les Autochtones sur les réserves. De plus, cette rencontre a permis aux participants d'être davantage informés quant à l'histoire autochtone canadienne, ce qui contribue encore une fois à contrer les obstacles aux relations liés à la méconnaissance et au poids de l'histoire (*obstacles 1 et 2*).

En cours de projet, nous avons discuté du sexisme et de la violence à caractère sexuel à l'endroit des femmes. Pour faire suite à ces discussions, j'ai invité deux personnalités inspirantes, fortement impliquées dans leurs communautés et luttant activement pour leurs convictions à prendre contact avec les participants. Michèle Audette, alors présidente de Femmes Autochtones Canada, a rencontré les participants pour les informer de la mission de l'organisme et de leur combat pour

une commission d'enquête publique à propos des disparitions et des meurtres de femmes autochtones à travers le Canada³¹.

Johanne Roussy, artiste en arts visuels, a également rencontré les participants pour leur parler de l'influence du thème de la colonisation à travers ses œuvres d'art. Elle a également souligné l'importance d'unir Innus et Allochtones dans la définition de l'avenir de Sept-Îles et du Québec. Aussi, l'artiste a partagé son expérience militante au sein du groupe SISUR (Sept-Îles sans uranium) qui s'oppose à l'établissement d'une industrie d'extraction d'uranium à proximité de Sept-Îles. Ces rencontres ont été très appréciées des participants.

Grâce à la rencontre de ces intervenants, les participants du projet Mamu-Ensemble ont eu accès à de l'information crédible. Ils ont dit avoir beaucoup appris de ces rencontres.

J'ai appris beaucoup de choses que je ne connaissais pas, en allant dans des musées et en faisant des excursions et en parlant avec eux du racisme, de la spiritualité et d'autres choses sérieuses. J'ai appris des choses que je n'aurais pas pu savoir autrement.

Par ces diverses rencontres et l'information qu'elles ont véhiculée, les participants ont changé leurs perceptions de l'état des relations entre Innus et Allochtones à Sept-Îles au cours du projet. Lors de la première entrevue collective, tous les participants s'entendaient pour dire que l'état des relations était « plutôt bien ». Puis, à la deuxième entrevue collective, après avoir été informés de l'histoire innue, ils dressaient tous un portrait beaucoup plus triste de l'état des relations entre leurs deux peuples. À la troisième entrevue collective, à la suite de la visite de différents intervenants et à la présentation de la pièce, les participants ont tenu un discours plus

³¹ Michèle Audette a été la présidente de Femmes autochtones du Québec, puis de Femmes autochtones du Canada. Elle a aussi été entre 2004 et 2008, sous-ministre associée au ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration du gouvernement du Québec, chargée du Secrétariat à la condition féminine.

nuancé dans lequel ils ont affirmé que l'état des relations était parfois tendu, mais que plusieurs initiatives communautaires et artistiques visaient le rapprochement des deux peuples. Aussi, pour une première fois, ils étaient en mesure de proposer des solutions concrètes au renouvellement des relations entre Innus et Allochtones, comme la nécessité des lieux de communications et d'échanges, d'informer les allochtones sur les réalités autochtones, de faire des activités conjointes, principalement par l'art qui permet de porter un message.

En somme, la participation au projet de création théâtrale Mamu-Ensemble a permis l'accès à de l'information crédible. Cela a été rendu possible grâce à la mise en place des espaces de communication favorisant l'échange interculturel, où les participants ont d'abordé des sujets préoccupants. De plus, la présence d'intervenants à ces espaces de communication a assuré la crédibilité de l'information. Les participants ont apprécié avoir un espace de discussion et de réflexion et ont reconnu avoir beaucoup appris. Cette recherche-crédation a ainsi atteint son troisième objectif de recherche.

4.4 Conclusion

Ce chapitre a démontré que le projet Mamu-Ensemble a atteint ses objectifs de recherche. La participation au projet de recherche-crédation Mamu-Ensemble a permis de rassembler les participants autour de plusieurs points de convergence (*objectif 1*) : la création d'une pièce de théâtre, leur intérêt pour la culture innue, leur désir de développer des amitiés et de contribuer au rapprochement interculturel entre communautés. La participation au projet de création théâtrale Mamu-Ensemble a également permis aux participants d'affirmer et de valoriser leurs particularités culturelles (*objectif 2*). Grâce au processus de création privilégié et aux ressources humaines rencontrées, les particularités culturelles des participants ont été explorées et certaines d'entre elles ont été intégrées à la fable, ce qui a permis de les valoriser.

Aussi, les participants se sont définis des valeurs communes, principalement celles de la réconciliation et de la valorisation de la diversité culturelle. Enfin, la participation au projet de création théâtrale Mamu-Ensemble a permis l'accès à de l'information crédible (*objectif 3*). Les ateliers, les entrevues et les discussions à la suite des représentations ont représenté des espaces de communication où les participants ont échangé à propos de sujets préoccupants. L'information en circulation dans ces espaces de communication a été rendue crédible par la présence d'intervenants. Grâce à eux, les participants ont acquis différents savoirs qui leur ont permis de porter de nouveaux regards face à l'environnement social et ont, par le fait même, alimenté notre création et notre dialogue sur les valeurs.

CONCLUSION

La recherche-création « Mamu-Ensemble : Impact d'un projet de création théâtrale collective sur le rapprochement interculturel d'adolescents innus et allochtones » visait à favoriser le rapprochement interculturel entre ses participants, par le biais de la création d'une œuvre dramatique. Cette étude a pris la forme d'une création théâtrale et du présent mémoire. Celui-ci relate la recherche théorique et pratique mise en place pour mener à terme ce projet et démontre l'atteinte de ses trois objectifs de recherche. Le premier objectif de recherche était de rassembler les participants autour de points de convergence. Le deuxième, d'affirmer et de valoriser la culture des participants à travers le processus et à travers l'œuvre dramatique. Le troisième objectif de recherche consistait à leur offrir de l'information accessible et crédible.

Pendant dix semaines, les sept participants ont été réunis dans une création collective à partir du processus Cycles Repère. Suivant ce processus, ils ont amorcé la création en explorant des ressources sensibles sur le thème du territoire. Ces ressources, chargées de sens, d'émotions et de souvenirs pour les participants, ont été de riches amorces à la création et, de plus, elles présentaient des sujets de discussion et de réflexion à propos de la diversité des expériences et des valeurs.    partir de l'exploration de ces ressources, les acteurs-créateurs ont écrit et mis en scène une œuvre dramatique bilingue qui portait un message commun à propos de la valorisation de la diversité culturelle et de la réconciliation des peuples.    la suite des représentations devant public, les participants ont dit se sentir très fiers de la réussite du projet et des nouvelles amitiés qu'ils ont su développer.

Tout au long du processus, j'ai veillé à ce que les activités et les discussions valorisent la culture de chacun des participants. Le thème du territoire, les visites aux

musées et la rencontre d'intervenants ont servi d'assise à l'identification et à la valorisation de fragments culturels relevant de leur culture. Cette valorisation culturelle a eu un impact important sur tous les participants, et particulièrement auprès des jeunes innus qui ont eu envie d'enrichir leurs connaissances de l'innu-aimun une fois le projet terminé. Durant le projet, j'ai aussi veillé à ne pas catégoriser les participants comme des représentants de leur communauté culturelle. Au sein de notre création théâtrale, nous avons plutôt valorisé leurs particularités individuelles, c'est-à-dire leurs valeurs, leurs aspirations et leurs réflexions à l'égard des relations entre les peuples. Il s'en est ensuivi que la pièce finale comportait beaucoup d'éléments de la culture innue, ce qui rejoint par ailleurs un des principaux objectifs de création, soit la découverte et la compréhension de la culture innue.

La présence des nombreux collaborateurs et intervenants innus et allochtones s'est avérée être une des forces du projet Mamu-Ensemble. La présence d'artistes, d'intervenants communautaires, de guide de musées et de politiciens dans notre processus de création a contribué à enrichir nos réflexions et a encouragé la prise de parole à l'égard de l'état des relations entre communautés culturelles. Le projet Mamu-Ensemble a ainsi été un théâtre d'intervention engagé non seulement par son sujet, mais également par son implication dans la communauté. Il a en effet réussi à impliquer les gens concernés par les changements qu'il souhaitait provoquer dans le processus de création théâtrale.

Si le projet se répétait à Sept-Îles – et je le souhaite vivement –, je conseillerais qu'il se déroule sur une période plus longue. Cela permettrait d'une part de laisser une plus grande place à la découverte et à la compréhension de la culture innue et à l'exploration des particularités de la vie sur la Côte-Nord. Ceci encouragerait peut-être, à son tour, une plus grande valorisation de la culture allochtone. Je conseillerais aussi que la pièce soit bilingue à parts égales, afin de représenter de façon plus équitable les deux cultures. Pour ce faire, il serait souhaitable d'inclure des cours

hebdomadaires d'innu-aimun aux futurs projets. De plus, si le projet se répétait, il serait préférable d'inclure un plus grand nombre de jeunes participants afin que l'impact sur le mieux vivre-ensemble soit d'autant plus grand. Finalement, il serait pertinent de connaître l'impact de ce projet sur les participants quelques années après sa clôture.

Le projet de recherche-création Mamu-Ensemble s'inscrit dans un mouvement de renouvellement des relations entre Innus et Allochtones    Sept-  les qui a vu l'émergence de plusieurs initiatives conjointes visant le rapprochement interculturel. Malgré cela, la méconnaissance des Allochtones à l'égard des Innus perdure et il demeure nécessaire de surmonter cet obstacle majeur pour améliorer l'état des relations entre les deux peuples. Pour cette raison, il serait souhaitable de répéter le projet de création théâtrale collective Mamu-Ensemble, car celui-ci a démontré qu'il favorisait le rapprochement interculturel entre ses participants innus et allochtones en atteignant ses objectifs de recherche.

Pour moi, Sept-  tienne, enseignante et passionnée de théâtre, cette recherche-création a été un projet très personnel qui m'a donné l'occasion de revisiter mes origines et de me r  appropri  r l'héritage que m'a offert la Côte-Nord. Mamu-Ensemble m'a permis de connaître mes voisins, les Innus, et de revenir transformée par tous les échanges et les rencontres et auxquels j'ai eu la chance de participer.

ANNEXE A

PIÈCE MAMU-ENSEMBLE

Kamatau-pikutakanit — Pièce écrite et mise en scène par :
Karinne Crête, Marie Doiron-Proulx, Danalie Jourdain Mckenzie, Raphaëlle M.
Kaltush, Karen Pinette Fontaine, Tommy-Lee Rock et Lence Vibert

Responsable du projet : Caroline Therriault
Collaborateur à la mise en scène : Jean St-Onge
Poète : Shan Dak Puana
Compositrice musicale : Nathalie Noël
Conférenciers : Michèle Audette, Jonathan Genest-Jourdain, Johanne Roussy et Jean
St-Onge
Collaboratrice aux entrevues : Joyce Grégoire
Graphiste du logo : Marina Boivin

Distribution :

Metshu et la jeune femme :	Marie Doiron-Proulx
Kukum:	Karen Pinette Fontaine
Fille et Céline:	Raphaëlle M. Kaltush
Jumeau Lence et Tom, l'étranger:	Lence Vibert
Jumeau Tommy-Lee:	Tommy-Lee Rock
Cousine Danalie:	Danalie Jourdain Mckenzie
Cousine Karinne:	Karinne Crête

Scène 1 : Le territoire, c'est...

RAPHAËLLE.

Le territoire, c'est l'amour, l'amour de la nature. C'est l'avenir que je veux laisser à mes enfants. Assi, shatshitun an, e minuatakanit eshi-takuak anite assit, nikan an tshekuan, nenu tshekuannu ua nakatamukau nitauassimat.

TOMMY LEE.

Le territoire, c'est la survie, c'est le mode de vie ancestrale, c'est aussi un endroit que l'on découvre. Assi, tshe ut tshi inniunanut an, eukuan ishinniunanuipan shashish, ekute ashit meshkamashunanut tshekuan.

MARIE.

Assit, minupinanu anite, niminuenimun anite, niminuaten, e taian ashit anitshenat ka shatshikau. Le territoire c'est le confort, un endroit où je suis bien, heureuse, avec les gens que j'aime.

KAREN.

Le territoire, c'est là où j'habite. Assit, ekute epian.

KARINNE.

Assi, ekute etaHt aueshishat kie kassinu nitautshin ume eshpitashkamakat assi. Le territoire c'est la faune et la flore de toute la planète.

LENCE.

Shutshishimakan ne assi. Le territoire, c'est l'énergie.

DANALIE.

Le territoire, c'est la spiritualité. Assi, aiamieun an.

Scène 2 : Tradition et modernité.

Kukum, une grand-mère, et sa petite-fille sont ensemble dans la forêt. Kukum fredonne l'air d'une chanson. La petite fille écoute de la musique sur son iPod. Elles se préparent à faire de la bannique. Kukum ouvre un sac fait à la main. Elle y sort les accessoires et les ingrédients dont elle a besoin pour cuisiner. La fille utilise son téléphone pour se photographier (selfie). En enlevant ses écouteurs, elle entend sa

grand-mère chanter la mélodie que chantent le vent, la rivière et les oiseaux. Elle se laisse bercer par cette mélodie. Puis, la petite fille commence à chanter.

Tous les acteurs chantent la mélodie du vent, de la rivière et des oiseaux.

Grande toile : Ombre d'un aigle qui plane.

Kukum et sa petite-fille regardent au ciel.

Scène 3 : Metshu.

METSHU (*s'adressant au public*).

Nupaun ishpimit anite tekuak Nitassinan. Nitshitapamauat innuat kie nitshitapatamuan anite uteiuat. Kassinu anitshenat innuat mushtenitamuat tshetshi minuananit inniunnu, tshetshi minupaniti utauassimuaua kie utanishkutapanuaua. Nupaun ishpimit anite tekuak Nitassinan. Nitshitapamauat innuat kie nitshitapatamuan anite uteiuat. Kassinu anitshenat innuat mushtenitamuat tshetshi minuananit inniunnu, tshetshi minupaniti utauassimuaua kie utanishkutapanuaua. Muk^u anite passe uteiuat auenitshenat, nuapatamuan eka tshekuannu neshtuapatahk kie ianimishiht. Anite ut ishpimit, nuapamauat auassat ka ushikuiakaniht. Ushikuikuat tshekuannu etakaniht eka minuatikuht aitshinnua. Anitsnenat natamik^u ka aimuti, ka manenimeuti auennua, tan eshi-nishtuapamaht nenua pessish etaniti auennua? Je vole libre au-dessus du Nitassinan. J'observe les humains et je lis dans leur cœur. Tous les humains rêvent d'une société meilleure pour leurs enfants et pour les enfants de leurs enfants. Mais dans leur cœur, je vois aussi de l'ignorance et de la violence. Du haut des airs, je vois des enfants blessés. Blessés, par des paroles ou des regards racistes. Ceux qui émettent ces paroles racistes, ceux qui portent ces regards méprisants, que savent-ils de leurs voisins?

KARINNE.

Connaissent-ils l'histoire des pensionnats et leurs conséquences sur les communautés autochtones?

DANALIE.

Tshissenitamuat a ka ishpannit anite auassat ka tshishkutamuakaniht anite upime kie tan ka aitutakuniti innu-assia?

LENCE.

Connaissent-ils la Loi sur les Indiens?

TOMMY-LEE.

Nishtuapatamuat a nenu takuaikannu, innua eshi-takuaimitaniti?

METSHU.

Que savent-ils à propos du vol des terres?

RAPHAËLLE.

Tshekuannu tshessenitak anite assinu ka tshimutinanunit?

KARINNE.

Que savent-ils de Nitassinan?

KAREN.

Tan eshi-nishtuapatak Nitassinan?

METSHU.

Une jeune innue a dit : « Assi, aiamieun an ». « Notre territoire, c'est la spiritualité ».

DANALIE.

Peuvent-ils comprendre que le territoire est spirituel? Nishtutamuat a nenu tshekuannu ma uet aiamieunit nenu assinu?

Grande toile : Les jeunes tiennent la terre dans leurs mains.

METSHU.

Du haut des airs, Anite ishpimit etaian, je vois des enfants agir. nuapamauat auassat etutahk tshekuannu. Ils tentent de réconcilier leur famille. Kutshipanitauat tshetshi mamunaht uikanishuaua. Ils tentent d'unir les villages. Ui mamuieuat innu-assia. Ils tentent de réconcilier les peuples. Ui

tutamuat tshetshi minupanituniti innua. Ils travaillent ensemble dans la construction de projets communs. Mamu atusseuat tshetshi tutahk peikuaat atusseunnu. Peikuaat ituteuat, ishpiteimeuat auennua muk^u ua itenitakushiniti. Ils marchent dans la même direction, dans le respect de leurs différences. (*temps*) Tous rêvent d'une société meilleure.

TOUS.

Kassinu auen pakushenitam^u tshetshi minupannit inniunnu.

METSHU.

Aujourd'hui, ce sont les enfants qui agissent pour que les rêves se réalisent.

TOUS.

Anutshish, auassat anat tshe aiatshiht tshetshi upuamunuaua tapuemakanniti.

Scène 4 : Les cousines.

Deux filles (15 ans). Danalie est debout, surexcitée. Karinne est assise, calme et posée.

- KARINNE. — Ma cousine Danalie
 DANALIE. — Ma cousine Karinne
 KARINNE. — Nos pères sont des frères jumeaux
 DANALIE. — Des jumeaux identiques!
 KARINNE. — Ils sont physiquement identiques
 DANALIE. — Mais ils sont mentalement très différents.
 KARINNE. — Ici (*pointant la tête*) ils ne se ressemblent pas du tout. Mais ici (*pointant le cœur*), ils se ressemblent plus qu'ils ne le pensent.
 DANALIE. — Karinne et moi aussi on est vraiment différentes. Moi j'suis dynamique et sportive. Elle, elle haït ça le sport. Je pense qu'elle ne sait même pas la différence entre le tennis et le badminton
 KARINNE, *irritée*. Danalie, elle, elle n'est pas à son affaire, elle se laisse toujours traîner partout. En plus, elle est tout le temps énervée, elle n'arrête pas de parler
 DANALIE. — OK, OK, c'est correct

Les cousines se rapprochent l'une de l'autre.

KARINNE. — C'est vrai que nos différences nous énervent parfois, mais la plupart du temps, on s'entend super bien

DANALIE, *en s'approchant de Karinne*. — On est différente, mais on s'aime

KARINNE. — Mais nos pères, eux, ils ne s'aiment pas, ils se détestent.

DANALIE. — Ils se haïssent! Chaque fois qu'ils se parlent, c'est pour s'engueuler

KARINNE. — Ils sont incapables de s'endurer plus qu'une minute

DANALIE. — Une minute? Ils ne sont pas capables de s'endurer plus qu'une seconde! Ils sont tout le temps en train de se chicaner ces deux-là. Ils se haïssent tellement qu'au magasin lorsqu'ils se croisent ils font semblant de ne pas se voir et de ne pas se connaître

KARINNE. — Vraiment immatures

DANALIE. — Des vrais bébés lala

Un soupir. Temps.

KARINNE. — Leurs chicanes divisent nos familles (*temps*) c'est un problème

DANALIE. — Ça m'empêche de voir ma tante, de voir ma cousine Karinne

KARINNE. — Mais ça va changer, on le sait.

Les cousines sont très près l'une de l'autre.

DANALIE. — Écoutez ça, Karinne et moi, on a fait le même rêve. On était comme connectée

KARINNE. — On a rêvé qu'on était dans une grande fête, avec toute notre famille réunie

DANALIE. — Mes cousins, mes cousines, mes oncles, mes tantes, mes grands-parents, mes amis, tout le monde était là

KARINNE. — Tout le monde était content d'être ensemble.

DANALIE. — On a rêvé à la même chose, sauf que moi, il y avait un buffet, de la bonne musique, avec des beaux gars sur la piste de danse

KARINNE. — Des beaux gars? En ouin? Qui?

DANALIE. — Tu ne les connais pas.

KARINNE. — Quels beaux gars?

DANALIE. — On s'éloigne du sujet

KARINNE. — T'as raison

DANALIE. — J'aime ça quand tu dis que j'ai raison!

- KARINNE. — Quand Danalie et moi on s'est rendu compte qu'on avait fait le même rêve, on s'est dit qu'il était temps qu'on prenne les choses en mains pour que ça se réalise! Parce que c'est sûr, nos pères n'oseront jamais régler leurs vieilles chicanes par eux-mêmes
- DANALIE. — On s'est donné une mission. La mission : réconciliation de nos pères
- KARINNE. — Il fallait les rassembler tous les deux dans une activité qu'ils aiment : la pêche.
- DANALIE. — Ils adorent la pêche!
- KARINNE. — Je sais qu'ils aimeraient pêcher ensemble quand ils étaient petits! Pour les réunir, on a invité nos pères à venir pêcher, Mais! Sans leur dire que l'autre serait là!
- DANALIE. — Moi j'ai dit : « Eille, papa! on devrait aller pêcher ensemble demain après-midi, juste toi et moi. Grand-papa nous prête son canot et son kit de pêche. Je m'occupe de préparer des sandwichs. »
- KARINNE. — Quand je lui ai dit ça, mon père était vraiment méfiant.
- DANALIE. — Mon père aussi. Il a dit : *(imitant son père)* : « Pourquoi tu veux qu'on aille pêcher tous les deux? ». Là j'ai dit : « Ah, juste pour passer du temps ensemble »
- KARINNE. — Le mien m'a dit : *(imitant son père)* « C'est quoi, as-tu quelque chose de spécial » Je lui ai dit : « Non, non, rien de spécial. »
- DANALIE. — Il me dit : *(imitant son père)* « C'est quoi l'affaire? Es-tu enceinte? »
- KARINNE. — Le mien aussi a pensé ça!
- DANALIE, *s'adressant au public.* Mais capotez pas, je ne suis pas enceinte! Mon père a pensé ça, parce qu'il trouvait ça vraiment louche que j'insiste pour aller à la pêche avec lui.
- KARINNE. — Le mien aussi a trouvé ça louche. Mais bon, l'important, c'est qu'on les a convaincus *(s'adressant à Danalie)* On y va?
- DANALIE. — Allons les chercher.

Scène 5 : Les jumeaux.

Tommy Lee est le père de Karinne. Lence est le père de Danalie. Ils s'aperçoivent au loin.

TOMMY LEE et LENCE, *chacun s'adresse à sa fille.*

C'est qui là-bas?

KARINNE et DANALIE, *au public.*

Ah je ne sais pas

TOMMY LEE et LENCE.

Est-ce que c'est?

TOMMY LEE.

Lence?

LENCE.

Tommy Lee?

Grande toile : L'ombre de l'aigle qui s'approche.

METSHU.

Tshetshi minuenitamiat utauassimuaua, kanishishiht tapuetamupanat tshetshi metueht. Pour plaire à leur enfant, les frères jumeaux acceptent de se prêter au jeu. (*Lence et Tommy Lee se serrent la main.*) Mamu tshika natshi-kusseuat tshi apita-tshishikaniti. Ils iront pêcher ensemble pour l'après-midi. Nititishaimuati maikan aimunnu. Tshika uitshiaushiu tshetshi minupanituniti. J'ai fait le message au loup. Il veillera à leur réconciliation.

Les jumeaux vont chercher leur banc (en guise de canot). Ils font les mêmes gestes. Ils se font de fausses politesses.

TOMMY LEE. — Allez rentre!

LENCE. — Non! Toi le premier!

TOMMY LEE. — Non! Je te dis que c'est toi qui entres en premier!

LENCE. — OK. Mais c'est bien parce que je le veux et non parce que tu me l'as demandé!

TOMMY LEE. — Fais attention de ne pas nous faire chavirer.

LENCE. — On a toujours chaviré à cause de toi. Tu sais pourquoi on chavirait? Parce que tu étais gros! ET tu es encore gros, donc fais attention!

TOMMY LEE. — Encore ces conneries d'enfance!

Au loin, les cousines regardent les jumeaux partir.

LENCE. — Attention, nos filles nous regardent.

Danalie et Karinne leur envoient la main.

DANALIE. — Regarde Karinne, on dirait que ça se passe vraiment bien!

KARINNE. — C'est dur à croire, mais ils ont l'air de bien s'entendre

DANALIE. — Karinne, tu sais quoi?

KARINNE. — Quoi?

DANALIE. — Notre rêve va se réaliser, j pense!

KARINNE. — Moi aussi j'ai cette impression-là!

Les pères les saluent à leur tour. Ils se prennent par les épaules pour donner l'impression qu'ils s'entendent bien. Les cousines s'éloignent encore.

Grande toile : L'ombre du loup qui hurle.

Scène 6 : Maikan.

La grand-mère et la fille préparent de la bannique tout au long de la scène.

KUKUM.

Mets la farine. Mesure 1 tasse d'eau. La poudre à pâte. On mélange.

FILLE.

Kukum, qui t'a appris à faire de la bannique?

KUKUM.

J'ai appris ça de ma grand-mère, et ma grand-mère, avait appris ça de sa grand-mère, qui l'avait appris de sa grand-mère, qui l'avait appris de sa mère

et sa mère de sa tante, qui elle, l'avait appris de sa grand-mère qui l'avait...
j'étais rendue où déjà?

FILLE.

Tu disais que ta grand-mère t'avait enseigné à faire de la bannique.

KUKUM.

Oui, c'est ça. Ma famille m'a enseigné presque tout ce que je sais. Ma famille m'a appris à respecter la nature et à ne pas abuser de ses ressources. Tiens, mélange avec ton poing. Prends la pâte par en dessous et retourne-la. *(temps)* Maikan aimait beaucoup la bannique!

FILLE.

Qui est Maikan?

KUKUM.

Il est le loup avec qui j'ai grandi.

FILLE.

Tu as grandi avec un loup?

KUKUM.

Eshe.

FILLE.

Le loup mangeait de la bannique?

KUKUM.

Eshe. Des fois.

Les évènements du passé de Kukum sont représentés par des ombres.

KUKUM.

Maikan et moi avons grandi ensemble. J'ai rencontré Maikan il y a très longtemps, c'était à l'époque où j'étais une jeune fille, parce que oui, j'ai déjà été jeune. Je chassais la perdrix avec ton arrière grand-père, quand j'ai vu

Maikan. Il était un louveteau. Il était seul. Il était très amoché, sa patte était cassée et il était tout maigre. Il avait dû être abandonné par sa meute. Moi et mon père, on l'a ramené chez nous, on l'a soigné et dorloté. Il est resté avec nous. On l'a gardé pendant plusieurs jours, et ces plusieurs jours sont devenus des semaines, et ces plusieurs semaines sont devenues des années et ces plusieurs années sont devenues, où j'étais rendue déjà?

FILLE.

Tu disais que Maikan était resté plusieurs années avec toi.

KUKUM.

Eshe, c'est ça! Savais-tu que c'est grâce à Maikan que j'ai rencontré l'amour? C'est grâce à lui j'ai rencontré ton grand-père.

FILLE.

Tu ne m'as jamais raconté cette histoire.

KUKUM.

C'était il y a longtemps. J'étais en forêt avec Maikan. Il me conduisait sur un chemin que je n'avais jamais emprunté. Il était devant, il m'indiquait la voie. Nous avons marché longtemps. Quand tout à coup, j'ai rencontré ce jeune homme, ton grand-père.

FILLE.

Laisse-moi deviner! Tu l'as vu, il t'a vu et BOOM! Vous êtes tombés à amoureux à l'instant même. Tu l'as trouvé beau, lui t'a trouvé belle, et vous vous êtes promis de vous aimer pour toujours!

KUKUM.

Tu écoutes trop la télévision. Pas du tout... Au début, je détestais ton grand-père, avant même de le connaître.

FILLE.

Quoi? Tu le détestais?

KUKUM.

Eshe. Je marchais tranquillement dans la forêt avec Maikan. Quand il arrive en criant comme un fou : Au loup! Au loup! Il avait une hache dans la main et il fonçait vers nous! J'ai eu peur, tu comprends! Il avait l'air d'un maniaque! Je lui dis : « N'ai pas peur! C'est Maikan! C'est mon loup. » Il me dit : « Tu as un loup comme animal de compagnie, c'est bizarre. » Il m'a traité de bizarre! J'étais très fâchée. Je me suis retournée et j'ai commencé à marcher. Mais là, lui, il s'est mis à me suivre. Il me dit : « Salut, je m'appelle Tom. Je viens du village d'à côté. » Je lui réponds : « Je sais qui tu es. » Il me dit : « On se connaît? » J'ai lui dis : « Toi, tu ne me connais pas, mais moi je te connais! Je connais les gens de ton village. » Ma grand-mère me répétait tout le temps qu'il fallait se méfier de ces gens-là. On m'avait dit qu'ils ne pensaient qu'à une seule chose : s'enrichir. On m'avait dit qu'ils ne respectaient pas la nature comme nous. Qu'ils étaient prétentieux et superficiels. Je lui dis : « On m'a dit que c'était mieux de ne pas jaser avec vous autres. » Je suis retournée sur mes pas, je suis rentrée chez nous avec Maikan.

FILLE.

C'était ça votre première rencontre? Ce n'était pas super romantique...

KUKUM.

Le lendemain, j'étais chez moi avec Maikan. « Toc, toc toc ». Ça cogne à la porte. J'me dis : « Qui peut cogner à la porte? » Personne dans la communauté ne frappe aux portes avant d'entrer. (*temps*) J'arrive à la porte. Il est là! Je lui demande : « Qu'est-ce que tu veux? » Il me dit tout gêné : « Je suis venu te demander si tu voulais te promener avec moi. » On s'est promené ensemble toute la journée. Je l'ai trouvé drôle et gentil. J'ai eu envie de le revoir. On se voyait en cachette, parce que je savais que ma famille s'opposerait à notre amour. Surtout ma grand-mère. Mais j'ai décidé d'écouter mon cœur. (*temps*) J'ai rencontré la famille de Tom. Des personnes avec de belles valeurs.

FILLE.

Alors, les mauvaises choses que tu avais entendues sur les gens de son village étaient fausses?

KUKUM.

Non! C'était vrai! Nous étions très différents. Mais! Nous avions plus de points en commun que de sujets sur lesquelles nous chicaner! (*temps*) Tom et moi étions très amoureux. Nous voulions nous marier. Je ne savais pas comment j'allais annoncer cette nouvelle à ma grand-mère. À cette époque-là, les mariages étaient souvent arrangés. Ma famille, surtout ma grand-mère, voulait que je me marie avec Pierre. Parce que Pierre était un grand chasseur. Il avait la grosse bosse dans le cou qui démontrait qu'il était fort et vaillant. (*temps*), Mais c'était Tom que j'aimais! Je savais que ma grand-mère ne voudrait jamais que je me marie avec lui. Alors j'ai pensé à un plan pour la faire changer d'idée. J'ai décidé de l'amener pêcher à la rivière. Juste elle et moi, comme ça nous aurions le temps de bien nous écouter.

Grande toile : L'ombre de l'aigle qui plane.

KUKUM.

Il y avait un grand brouillard ce jour-là. Un brouillard intense, comme aujourd'hui.

Le vent, la rivière et les oiseaux chantent.

METSHU.

Ne nutin, shipu kie pineshishat mamu nikamuat. Shash apu kashkuak. Pétakuan e minueuepitakanit nete nitassinat. Le vent, la rivière et les oiseaux chantent ensemble. Le brouillard s'est levé. Il fait résonner la musique sur notre territoire.

Scène 7 : Les rapides.

Les frères jumeaux sont en canot sur la rivière.

TOMMY LEE. — Tu fais quoi, tu te fais bronzer?

LENCE. — J'apprécie le vent et la fraîcheur du brouillard.

TOMMY LEE. — Ouin c'est ça.

Lence regarde autour de lui et il remarque que le canot avance trop rapidement. Il commence à paniquer.

LENCE. — Tommy Lee, tu ne trouves pas qu'on va trop vite.
 TOMMY LEE. — Rame moins vite.
 LENCE. — Je ne rame même pas.
 TOMMY LEE. — Moi non plus.
 LENCE. — Euh! Tommy Lee? Tu vois ce que je vois? Des rapides
 TOMMY LEE. — OK. Prends ta rame et rame par en arrière! Plus vite!
 LENCE. — On est tout près! On va y aller! Ça y est! Attention!

Les jumeaux crient. Leur canot est emporté dans les rapides.

LENCE. — On prend l'eau!
 TOMMY LEE. — Allez rame!
 LENCE. — Je ne veux pas mourir!
 TOMMY LEE. — Reste calme! Attention, il y a un rocher devant! À gauche!
 LENCE. — Ah!

Le canot chavire.

Grande toile : Le loup apparaît.

TOMMY LEE. — Lence? Par quel miracle sommes-nous encore en vie?
 LENCE. — Quelque chose dans la rivière nous a sauvés.
 TOMMY LEE. — Oui, J'ai eu l'impression que quelque chose nous a ramenée au rivage...
 LENCE. — J'ai eu la même sensation.
 LENCE et TOMMY LEE. — C'est étrange.

Le loup hurle. Les frères se regardent. Le vent, la rivière et les oiseaux chantent.

Grande toile : Le loup disparaît.

TOMMY LEE. — Lence? Où nos chemins se sont-ils séparés?
 LENCE. — Je ne m'en souviens pas.
 LENCE. — Tommy Lee? Tu entends la musique?
 TOMMY LEE. — Oui

Scène 8 : Céline.

Grande toile : L'ombre de Céline et ses longs cheveux.

LENCE. — Tommy Lee. Je me souviens
 TOMMY LEE. — Moi aussi.
 LENCE. — Nous avons 20 ans. C'était à ma cérémonie de fiançailles.
 TOMMY LEE. — Tu voulais fiancer Céline, la belle brune.
 LENCE. — C'était une grande cérémonie, la plupart des gens du village étaient présents. J'avais seulement trois allumettes pour réussir à allumer le feu. Si j'avais pu l'allumer, j'aurais pu marier Céline.
 TOMMY LEE. — La belle brune.
 LENCE. — Je savais que tu l'aimais toi aussi.
 TOMMY LEE. — Je me suis occupé d'apporter le bois pour la cérémonie. J'ai apporté du bois mouillé pour que tu ne puisses pas allumer le feu. J'étais tellement jaloux.
 LENCE. — Je n'ai jamais pu te pardonner.

Scène 9 : La noyade.

Grande toile : La jeune femme et sa grand-mère sont en canot.

KUKUM.

Nous étions seules en canot, au milieu de la rivière. Quand j'ai annoncé à ma grand-mère que je voulais me marier avec Tom, elle est devenue très en colère. Elle a pris les avirons, et elle s'est mise à ramer très vite vers la rive. Le brouillard était tellement dense, qu'elle n'a pas vu le gros rocher. Le canot s'est brisé. Il a commencé à se remplir d'eau. (Grande toile : L'eau monte.) Le courant de la rivière nous a emportés. J'étais certaine que nous allions mourir toutes les deux. Alors que je me noyais dans les rapides, j'ai vu Maikan sauté à l'eau. Il a d'abord secouru ma grand-mère. Ensuite, il est venu me chercher et m'a amené au rivage. Épuisé par son sauvetage, Maikan a été emporté par le courant. Je ne l'ai plus jamais revu.

Le loup hurle.

Scène 10 : La réconciliation des familles.

LENCE. — Une chance que je n'ai pas marié Céline!
 TOMMY LEE. — C'est vrai! T'aurais été malheureux!
 LENCE. — À l'époque, je ne connaissais pas son obsession pour les nains de jardins.
 TOMMY LEE. — J'ai même entendu dire qu'elle dormait avec ses nains de jardins.
 LENCE. — Woah! On pourrait presque dire que tu m'as sauvé la vie
 TOMMY LEE. — Ouais! Tu devrais me remercier!
 LENCE. — Je te remercie.

Ils se prennent dans leurs bras.

TOMMY LEE. — Cette histoire de pêche se termine bien. Mais tu sais quoi?
 LENCE. — Quoi?
 TOMMY LEE. — Tu m'énerves toujours autant!
 LENCE. — Oui, je comprends. Toi aussi tu m'énerves toujours autant!

Les jumeaux se regardent. Ils voient leur fille (les cousines) au loin. Ils les saluent. Ils marchent dans leur direction.

TOMMY LEE. — Nos enfants croient dans l'union de notre famille. Et tu sais quoi?
 LENCE. — Quoi?
 TOMMY LEE. — J'y crois moi aussi.

Les cousines sont témoins de la réconciliation de leur père.

DANALIE. — Notre rêve disait vrai!
 KARINNE. — Nos familles sont réunies.

Les cousines et les jumeaux se rejoignent. Ils se prennent dans leurs bras.

Scène 11 : La réconciliation des villages.

Grande toile : L'aigle plane. Le loup apparaît.

FILLE.

Ma grand-mère et mon grand-père sont très différents. Mais ils ont ouvert leur cœur l'un à l'autre. Ils ont suivi leur voie. Ils ont accueilli leurs différences. Par leur amour, ils ont réunit leurs deux villages. C'est triste que Maikan se soit sacrifié pour les unir. *(temps)* Ma grand-mère m'enseigne beaucoup de choses. Aujourd'hui, elle m'enseigne à faire de la bannique. Elle m'a aussi enseigné à être à l'écoute de la nature, à écouter la mélodie que chantent le vent, la rivière et les oiseaux. *(temps)* Ma grand-mère rêve d'une société meilleure pour ses enfants et pour les enfants que j'aurai plus tard. Moi aussi je rêve d'une société meilleure.

Scène 12 : Réconciliation des peuples.

Grande toile : TOMMY-LEE et LENCE portent la Terre.

METSHU.

Tous rêvent d'une société meilleure.

TOUS.

Kassinu auen pakushenitam^u tshetshi minupannit inniunnu.

METSHU.

Aujourd'hui, ce sont les enfants qui agissent pour que les rêves se réalisent.

TOUS.

Anutshish, auassat anat tshe aiatshiht tshetshi upuamunuaua tapuemakanniti.

Peaux Rouges et Peaux Blancs
unissent leur voix
par un serment d'amitié mutuelle.
Entamer le dialogue
pour connaître l'AUTRE
et accepter sa différence
sans préjugés et sans discriminations.

Vers le chemin de la réconciliation
un long portage de paix sociale
entre nos deux peuples

(poème de Shan Dak Puana, 2014)

Scène 13 : Phrases chocs.

Karen chante doucement la mélodie. Les autres acteurs s'adressent au public.

KARINNE.

Peu importe la couleur de peau, tout le monde a droit au respect.

DANALIE.

Il y a des jeunes à Malio qui prennent de la drogue et qui cassent des choses.
Mais ce n'est pas une raison de les traiter de sauvages. C'est leur façon à eux
d'exprimer leurs souffrances.

MARIE.

Une amie innue m'a confié, qu'elle entend beaucoup de choses racistes et
négatives sur les Innus et qu'elle se demande parfois si elle est une mauvaise
personne. Ça m'a fait beaucoup de peine d'apprendre ce qu'elle vivait.

RAPHAËLLE.

Faites votre propre idée sur les gens autour de vous. Sortez de votre bulle.
Ouvrez vos horizons.

TOMMY-LEE.

Pourquoi juger l'autre? Le connaissez-vous? Avez-vous peur de le connaître?
Avez-vous peur d'être mal jugé à votre tour.

LENCE.

Je rêve d'un monde sans discrimination et sans préjugé. Je voudrais améliorer
la condition entre nos deux peuples. Et on peut y parvenir en combattant
l'ignorance par le savoir.

ANNEXE B

GUIDE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE

Entrevue individuelle #2

Lundi 9 juin 2014

ENTRÉE EN MATIÈRE

Bienvenue. Collation. Présentation du déroulement et fonctionnement de l'entrevue.
Explication des objectifs de la rencontre. Question?

1. Maintenant que le projet est terminé, raconte-moi les liens que tu as tissés avec les membres de l'équipe?
 - a. Comment sont vos relations dans l'école?
 - b. Vois-tu des membres de l'équipe à l'extérieur de l'école?
 - c. Es-tu connecté avec des membres de l'équipe sur les réseaux sociaux?
 - d. Penses-tu voir des membres de l'équipe cet été?
2. Depuis que tu as commencé le projet, est-ce que tu as plus d'amis de l'autre culture? (des gens de l'autre culture, mais qui ne font pas partie du projet)
3. Est-ce ta façon de voir l'autre communauté (habitude de vie, manière de penser) est-ce ta manière de voir l'autre culture a changé? As-tu des perceptions qui ont changé?
4. Penses-tu que des membres de la troupe ont changé leur façon de voir l'autre communauté grâce au projet?
5. Quel est le moment que tu as préféré dans le projet Mamu-Ensemble? Pourquoi?
6. Quel est ton moment préféré dans la pièce? Pourquoi?

7. De quoi es-tu le plus fier?
8. Qu'as-tu appris sur toi?

CONCLUSION

9. Avant de terminer, avez-vous d'autres commentaires à ajouter?

Remerciement pour la participation. Arrêt de l'enregistrement sonore.

ANNEXE C

GUIDE D'ENTREVUE COLLECTIVE

Guide de l'entrevue collective #3

Jeudi 5 juin 2014

ENTRÉE EN MATIÈRE

Bienvenue. Collation. Présentation du déroulement et fonctionnement de l'entrevue.
Explication des objectifs de la rencontre. Question?

1. RELATIONS ENTRE AUTOCHTONES ET ALLOCHTONES

- a. Décris les relations entre Innus et non-Autochtones.
 - i. À Sept-Îles?
 - ii. À l'école?
- b. Connais-tu les causes qui expliquent certaines tensions entre Innus et non-Autochtones?

2. DIFFÉRENCES CULTURELLES ET ENRICHISSEMENT PERSONNEL PAR LA DIVERSITÉ

- a. Innus et non-Autochtones, qu'ont-ils de différent?
- b. Innus et non-Autochtones, qu'ont-ils en commun?
- c. Ont-ils une représentation différente de la notion de territoire?

3. PISTES D'ACTION

- a. As-tu des idées de solutions pour améliorer les relations entre Innus et non-Autochtones :

- i. À l'école?
- ii. À Sept-Îles?
- b. Est-ce que TOI tu peux faire quelque chose? Peux-tu contribuer individuellement au renouvellement des relations entre les peuples?

4. LE PROJET MAMU-ENSEMBLE

- a. Vous avez joué dans différents lieux : musées et écoles. Est-ce que l'endroit où vous jouez a une influence sur la manière dont vous vous sentez et dont vous jouez?
- b. Connais-tu bien les membres de l'équipe (qualité, rêve, projets, talents, valeurs)?
- c. Est-ce ta façon de voir l'autre communauté (habitude de vie, manière de penser) est-ce ta manière de voir l'autre culture a changé? As-tu des perceptions qui ont changé?
- d. Les spectateurs ont dit que Mamu-Ensemble est un beau projet pour le rapprochement des Innus et des Allochtones. Pourquoi notre projet de théâtre rapproche Innus et Allochtones?
- e. Dans le projet Mamu-Ensemble, les Innus et les Allochtones ont travaillé ensemble pour créer une pièce de théâtre. En quoi vos différences culturelles sont-elles une force pour votre équipe?

5. CONCLUSION

- a. Avant de terminer, avez-vous d'autres commentaires à ajouter?

Remerciement pour la participation. Arrêt de l'enregistrement sonore.

ANNEXE D

PARTITION EXPLORATOIRE

Cette partition exploratoire est fortement inspirée d'un exercice proposé dans le manuel *Théâtre Pluralité – ÉLODiL* (2013). Vous trouverez l'exercice original à la page 127 du manuel.

Objectifs <ul style="list-style-type: none">• Exploiter des idées en vue de la création d'une œuvre dramatique• Être attentif aux images, aux émotions, aux sensations et aux impressions suscitées par les ressources.• Explorer différents personnages à partir des ressources.• Sélectionner des personnages et des actions dramatiques jugés intéressants
Durée : 30 minutes
Thème : Un souvenir
Nombre de participants : 7
Modus : Les acteurs-créateurs sont assis en cercle. Les ressources sensibles concrètes sont au centre du cercle. Les lumières sont closes. La formatrice demande aux participants de fermer les yeux et d'imaginer qu'ils entrent dans une pièce de leur passé (récent ou non) un lieu où se trouve leur ressource sensible. La formatrice amène les participants à s'imaginer cette pièce et à la visualiser dans ses moindres détails, de telle façon qu'ils puissent se représenter les objets qui s'y trouvent. Au centre de cette pièce, ils y voient leur ressource. Ensuite, les participants sont invités à visualiser les personnes et les situations associées à cette pièce ainsi qu'à se remémorer un souvenir lié à ce lieu où se trouve leur ressource sensible en se rappelant certains détails tels que les couleurs, les odeurs, ce qui y est ressenti... A) La formatrice demande aux participants d'ouvrir leurs yeux. Elle les invite à présenter au reste du groupe le lieu, le souvenir, les gens, la ressource ou les sensations. B) Ressource : En équipe de trois ou de quatre participants, les acteurs-créateurs choisissent un souvenir ou créer un souvenir à partir des différents univers. C) Partition : Ils explorent différentes façons de traduire leurs idées de création en actions dramatiques. Ils font des essais d'enchaînements de séquences dramatiques. Attention : <ul style="list-style-type: none">• Il y a 2 acteurs et 1 formateur par équipe.• Le formateur guide les acteurs en leur disant <i>ce qu'il aime</i>.• Vous avez 8 minutes pour structurer votre séquence dramatique.• Les participants peuvent s'exprimer dans la langue de leur choix. D) REprésentation : Présentation des séquences dramatiques E) Évalua (c) tion. Les participants s'expriment sur leur coup de cœur. Un personnage, une ressource, un moment, une phrase. Un aspect qui les a accrochés.

ANNEXE E

CALENDRIER DES ACTIVITÉS DU PROJET MAMU-ENSEMBLE

Se mai ne	Lundi (15 h à 17 h 15)	Mardi	Mercredi (15 h à 17 h 15)	Jeudi (11h30 à 12h30)	Vendredi	Samedi (11 h à 16 h)	Dimanche
1	24 mars Définir les objectifs de création	25 mars Midi : Entrevues individuelles #1	26 mars Midi : Entrevues individuelles #1 15 h à 17 h : Sortie au Vieux-Poste	27 mars Retour sur la sortie			
2	31 mars Présentation des ressources sensibles		2 avril Entrevue collective #1	3 avril Exploration des ressources sensibles			
3	<i>Élections provinciales</i> <i>Congé</i>		9 avril Exploration des ressources sensibles	10 avril Exploration des ressources sensibles.		12 avril Choix des situations dramatiques les plus intéressantes	
4	14 avril Création d'un premier canevas		16 avril Rencontre avec Jonathan Genest-Jourdain	17 avril Rencontre avec Jean-Si-Onge			
5	<i>Congé de Pâques</i>		23 avril Visite à Shapoutan 16 h à 18 h	24 avril Retour sur la sortie		26 avril Rencontre avec Shan Dak	
6	28 avril Précisions des situations dramatiques		30 avril Rencontre avec Michèle Audette et Johanne Roussy	1^{er} mai Lecture de la première version de la pièce	2 mai 15 h à 16 h Scènes de Metahu	3 mai Atelier de théâtre d'ombres au Musée Shapoutan	
7	5 mai Entrevue collective #2		7 mai Retour sur l'entrevue Écriture des phrases chocs	8 mai Lecture de la partition	9 mai 15 h à 17 h Scènes de Kukum et de la fille.	10 mai Scènes des jumaux	

8	12 mai Scènes des jumaux et des cousines Pièce traduite en innu-aimun	13 mai 15 h à 16 h Cuisiner de la banquette	14 mai Enchaînement des scènes 2 à 6	15 mai Scène 1		17 mai Terminer la mise-en-scène	
9	19 mai Enchaînement	20 mai Midi : Apprendre son texte en innu-aimun	21 mai Midi : Apprendre son texte en innu-aimun 15 h à 17 h 15 : Atelier de chant avec Nathalie Noël	22 mai Pratique de chant	23 mai Midi : Entrevue avec Radio-Canada	24 mai Pratiquer les transitions entre les scènes Essayage des costumes	
10	26 mai Midi : Apprendre son texte en innu-aimun 15 h à 17 h 15 : Enchaînement	27 mai Midi : Apprendre son texte en innu-aimun	28 mai Midi : Apprendre son texte en innu-aimun 15 h à 17 h 15 : Enchaînement complet	29 mai Enchaînement complet	30 mai Consignes pour demain	31 mai 11 h : Générale Spectacles à Chapelle du Vieux-Poste (14 h, 16 h et 19 h)	1^{er} juin Spectacles École Tahitashimun (14 h et 16 h)
11	2 juin Spectacles à l'IESI 12 h : élèves de l'IESI 13 h : jeunes des écoles primaires		4 juin Entrevues individuelles #2	5 juin Entrevues individuelles #2			
12			11 juin Entrevue collective #3			14 juin 15 h à 20 h : Activité récompense à la Chapelle du Vieux-Poste	

APPENDICE A

AFFICHE DE LA PIÈCE MAMU-ENSEMBLE



APPENDICE B

AFFICHE UTILISÉE POUR LE RECRUTEMENT

Titre de la recherche : Mamu-Ensemble :
impact de l'engagement d'adolescents autochtones et allochtones dans un projet de création collective d'une pièce de théâtre à partir des Cycles Repère.

Tu aimes le théâtre?
Tu as envie de participer à une création collective?

Les élèves innus et non-autochtones sont invités à collaborer à la création d'une pièce de théâtre dans le cadre d'une recherche de maîtrise.

Les participants au projet Mamu-Ensemble seront invités à participer à une création théâtrale collective. C'est par un travail d'improvisation à partir d'objets en provenance du Musée Shaputuan et du Musée régional de la Côte-Nord que les participants exploreront leur rapport au territoire et à leur cohabitation sur ce territoire.

Cette pièce sera le résultat de 50 heures de répétitions échelonnées sur 12 semaines. Les ateliers seront d'une durée de 2 heures et ils auront lieu 2 fois par semaine au moment où la journée scolaire se termine. La pièce sera présentée devant parents et amis. Il est possible qu'il y ait plusieurs représentations de la pièce finale.

Si tu participes à la création, tu seras invité à être interviewé. Lors des entrevues, je vais poser des questions aux acteurs afin de savoir si la participation au projet théâtral leur permet de mieux connaître la culture de l'autre communauté.

Si tu as des questions, tu peux me contacter!
Caroline Therriault, responsable du projet
therriault.caroline@courrier.uqam.ca

Ce projet a reçu l'accord de l'Innu TakuaiKAN Uashat mak Mani-Utenam et du Comité éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQÀM (CERPÉ).

APPENDICE C

FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ

Titre de la recherche-création : *Mamu-Ensemble : impact d'un projet de création th  atrale collective sur le rapprochement interculturel entre adolescents innus et allochtones*

Cette recherche est menée par Caroline Therriault dans le cadre d'une recherche-création de maîtrise sous la direction de Carole Marceau, professeure du département de théâtre de la Faculté des Arts de l'Université du Québec    Montréal.

Il m'a été expliqué que :

1. Le but de la recherche est de favoriser un rapprochement entre les adolescents innus et allochtones par la collaboration à la création d'une pièce de théâtre. Ce projet artistique tentera d'affirmer et de valoriser la culture de chaque participant. Dans le cadre de ce projet, le théâtre sera un espace de dialogue visant l'élargissement des points de vue et la compréhension de l'autre.
2. Les participants au projet Mamu-Ensemble seront invités à créer une pièce de théâtre et ils seront invités à participer à des entrevues collectives et individuelles.
3. Par la signature du formulaire d'engagement à la confidentialité, les collaborateurs au projet Mamu-Ensemble s'engagent auprès des participants à assurer la confidentialité des données recueillies.
4. Dans l'exercice de mes fonctions de coordonnatrice ou de collaborateurs au projet de recherche-création Mamu-Ensemble, j'aurai accès à des données qui sont confidentielles. En signant ce formulaire, je m'engage à :

- assurer la confidentialité des données recueillies auprès des participants, soit à ne pas divulguer des informations personnelles d'un participant, d'un organisme ou des intervenants des organismes collaborateurs; soit à ne pas divulguer des témoignages entendus auprès des participants pouvant les discréditer (ex. : situation familiale, difficultés personnelles, difficultés scolaires);
- assurer la sécurité physique et informatique des données recueillies; ne pas conserver de copie des documents contenant des données confidentielles.

Je, soussigné _____, m'engage à assurer la confidentialité des données auxquelles j'aurai accès.

Collaborateur au projet Mamu-Ensemble

Date : _____

Chercheuse – responsable du projet

Date : _____

Numéro d'approbation du Comité éthique à la recherche pour les étudiants de l'Université du Québec à Montréal : 0064 le 18 mars 2014.

Si j'ai des questions à propos de la recherche, je peux contacter la responsable du projet :

Caroline Therriault

therriault.caroline@courrier.uqam.ca

APPENDICE D

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (PARTICIPANT MINEUR)



Titre de la recherche-création : *Mamu-Ensemble : impact d'un projet de création théâtrale collective sur le rapprochement interculturel entre adolescents innus et allochtones*

IDENTIFICATION

Chercheuse responsable du projet : Caroline Therriault

Département :   cole supérieure de théâtre de l'Université du Québec    Montréal

Adresse courriel : therriault.caroline@courier.uqam.ca

Téléphone : 418-961-5080

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Votre enfant est invité à prendre part    ce projet visant à favoriser un rapprochement entre les adolescents innus et non-autochtones de l'Institut d'enseignement de Sept-  les, et ce, par la collaboration à la création d'une pièce de théâtre. La chercheuse s'intéresse à l'impact de la participation à ce projet sur les perceptions qu'ont les jeunes face à l'autre communauté. Ce projet artistique tentera d'affirmer et de valoriser la culture de chaque participant. Ainsi, le Théâtre sera un espace de dialogue visant l'élargissement des points de vue et la compréhension de l'autre afin de

favoriser un meilleur vivre-ensemble dans l'école et dans la ville. Ce projet est réalisé dans le cadre d'une recherche-crédation de maîtrise sous la direction de Carole Marceau, professeure du département de théâtre de la Faculté des Arts. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 1866 ou par courriel à l'adresse : marceau.carole@uqam.ca

La direction de l'Institut d'enseignement de Sept-Îles a donné son accord pour que le projet soit réalisé avec leurs élèves et dans leurs locaux.

NATURE DE LA PARTICIPATION DE VOTRE ENFANT

A) Création et représentations

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, il sera invité à participer à une création théâtrale collective. C'est par un travail d'improvisation à partir d'objets en provenance du Musée Shaputuan et du Musée régional de la Côte-Nord que les participants exploreront leur rapport au territoire et à leur cohabitation sur ce territoire. Cette pièce sera le résultat de 50 heures de répétitions échelonnées sur 12 semaines. Les ateliers seront d'une durée de 2 heures et ils auront lieu 2 fois par semaine au moment où la journée scolaire se termine. De plus, au cours du processus de création, votre jeune devra être disponible 3 samedis après-midi pour des répétitions intensives.

Le travail de création donnera lieu à une courte pièce d'environ 20 minutes. Cette pièce sera présentée devant public. Les représentations auront lieu à différents endroits : salles communautaires et écoles primaires de Sept-Îles, d'Uashat et de Maliotenam. Il y aura donc environ 7 représentations devant public. Ces représentations seront suivies d'une discussion au cours de laquelle les jeunes acteurs présenteront leur processus de création et s'exprimeront sur leur engagement dans cette expérience théâtrale.

B) Entretiens et entrevues

En plus de la création, les participants seront invités à participer à des entrevues collectives et individuelles. Ces entrevues auront lieu à différents moments du processus de création. Les participants pourront répondre à des questions qui leur permettront dans un premier temps de voir l'impact de la participation à ce projet sur leurs perceptions face à l'autre communauté, et dans un second temps, de voir la pertinence de la création à partir des Cycles Repère dans un projet de rapprochement interculturel.

Les entretiens auront lieu dans les ateliers de création dans les locaux de l'école. La chercheuse procédera à trois entretiens de groupe ainsi qu'à deux entrevues individuelles. Ces entretiens aborderont trois sujets : les relations entre Innus et allochtones dans la ville et dans l'école; les plans d'action favorisant un meilleur vivre-ensemble; et leur expérience théâtrale. Un intervenant au Centre d'amitié autochtone de Sept-Îles sera présent lors des entretiens.

Les verbatim et les enregistrements audio seront détruits au plus tard dans les cinq années suivant le dépôt du mémoire.

C) Enregistrement vidéo et audio

Lors de ces entrevues collectives et individuelles, la voix des participants sera enregistrée. Ces enregistrements sonores seront transcrits, puis le verbatim sera utilisé comme matériel d'analyse de données. Les participants qui le désirent pourront approuver la transcription de leur entrevue individuelle.

Des extraits du verbatim témoignant de l'impact de leur participation à la création collective sur les rapprochements interculturels pourront être lus lors de conférences scientifiques. Des procédures spécifiques visant à protéger la confidentialité des élèves seront mises en place. Toutes les données audio seront détruites au plus tard dans les cinq années suivant le dépôt du mémoire.

Les ateliers de création seront occasionnellement filmés. Les captations vidéo seront utilisées par l'équipe de création pour peaufiner le travail d'improvisation ou comme aide-mémoire au travail d'écriture. Des extraits vidéo pourront être utilisés lors de conférences scientifiques. Ces extraits vidéo seront utilisés pour démontrer les étapes du travail de la création collective. Aucune image discréditant les participants ne sera présentée. L'ensemble des enregistrements vidéo du processus de création sera supprimé au plus tard 5 ans après le dépôt du mémoire.

Les représentations devant public seront filmées. Une copie DVD de la représentation finale sera remise aux acteurs participants. Cette copie DVD est offerte aux participants tel un souvenir du projet. Aucune trace des discussions suivant les représentations n'apparaîtra sur le DVD.

D) Diffusion du projet

En ce qui a trait à la diffusion du projet, il est possible que certains participants soient invités, sur base volontaire, à des émissions de radio ou à des entrevues par des journalistes. Il est essentiel que le projet ait un grand rayonnement médiatique afin que le plus grand nombre de personnes assistent aux représentations.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

La recherche-crédation anticipe que la participation à la recherche pourrait engendrer une remise en question de ses perceptions, de ses valeurs et de ses croyances personnelles.

Précautions particulières mises en place afin d'assurer le bien-être de votre enfant :

- Les participants recevront toute l'information nécessaire dès le début de la recherche (oralement, ainsi que par le biais d'une lettre de présentation de la recherche et d'un formulaire de consentement détaillé)
- Une entente verbale aura lieu avant chaque entretien collectif quant aux règles de procédures à suivre pour respecter chacun des participants du groupe;
- Les participants seront libres en tout temps de refuser de répondre à une question ou de se retirer de la recherche, sans préjudice pour eux;

- Aucune question ne sera posée sur les expériences personnelles des participants, afin de réduire les risques de vivre des sentiments désagréables ou douloureux;
- Les entretiens seront réalisés en présence d'un intervenant communautaire innu;
- Les participants qui le désirent pourront approuver le verbatim de leurs entrevues individuelles et collectives.
- Soyez assuré que la chercheuse demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seules la responsable du projet et sa directrice de recherche auront accès à l'ensemble des enregistrements audio et vidéo. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé en sécurité au bureau de la chercheuse pour la durée totale du projet. Les enregistrements (audio/vidéofilmé), des entretiens et du processus de création ainsi que les formulaires de consentement seront détruits au plus tard cinq ans après les dernières communications.

Les collaborateurs au projet de recherche-crédation qui seront présents aux ateliers de création auront signé un formulaire d'engagement à la confidentialité. En signant ce formulaire, les partenaires s'engagent à ne pas divulguer des informations personnelles d'un participant (coordonnées) et à ne pas divulguer des témoignages entendus auprès des participants pouvant discréditer les participants (difficultés personnelles).

En ce qui a trait aux entrevues individuelles, des procédures spécifiques visant à protéger la confidentialité des élèves seront mises en place. D'abord, en ce qui a trait à la transcription du verbatim, le nom des participants sera confidentiel. Ensuite, les extraits du verbatim présentés lors de conférences seront lus. Ainsi les participants ne pourront être associés à leurs témoignages.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires, thèses, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à condition de ne pas divulguer d'informations personnelles d'un participant (coordonnées) et à ne pas divulguer des témoignages entendus auprès des participants pouvant les discréditer (difficultés personnelles).

COMPENSATION

S'agissant d'un projet de recherche-crédation d'une étudiante de maîtrise, il est entendu qu'aucune compensation monétaire ne pourra être offerte pour la participation de votre enfant. Cependant, tous les participants recevront un document synthèse des résultats de la recherche ainsi qu'un DVD du spectacle.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits ou ceux de votre enfant en tant que participant de recherche, ou pour retirer votre enfant du projet, vous pouvez communiquer avec :

Caroline Therriault (responsable du projet)

Adresse courriel : therriault.caroline@courrier.uqam.ca

Carole Marceau (directrice de recherche)

Adresse courriel : marceau.carole@uqam.ca

Ce projet est approuvé par le Comité éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CERPE) et par le Conseil de bande de la communauté (l'ITUM). Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter François Laplante-Lévesque, coordonnateur du CERPE des facultés de communication, des arts et de science politique et droit, par téléphone au 514-987-3000 poste 1484 ou par courriel (cerpe2@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de _____, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et je consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le chercheur responsable a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

J'autorise mon enfant participe à la création d'une pièce de théâtre :

OUI NON

J'accepte que mon enfant soit filmé lors des ateliers :

OUI NON

J'accepte que mon enfant soit rencontré pour deux entrevues individuelles
(avec enregistrement sonore) :

OUI NON

J'accepte que mon enfant participe à trois entrevues collectives
(avec enregistrement sonore) :

OUI NON

J'accepte que la représentation finale soit filmée et que mon enfant reçoive une copie
DVD de cette représentation :

OUI NON

Signature de l'enfant : _____ Date : _____

Signature du parent/tuteur légal : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées)

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir
répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

APPENDICE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT EN INNU-AIMUN (PARTICIPANTS MINEURS)



UAUITAMATSHEUN MAK TIAPUETAKANIT UME MASHINAIKANUIAN (ne
eka ka itatupipuneshit umenu ui nashaki)

Eshinikatet ume kananatuapatitshenanut-ka tutakanit : Mamu-Ensemble : tshe
ishpaniuet innu-auassat mak kakusseshiu-auassat tapuetatishutau tshetshi metueht
kamatau-pikutakannit mishue anite Ka ut naushunakannit.

TSHETSHI NISHTUAPAMAKANIT AUEN

Kananatuapatitshet uin tshe tshitapatak umenu atusseunnu : Caroline Therriault

Ka ut tshitapatakanit : École supérieure de théâtre de l'Université du Québec anite
Munianit

Etashtenit tshetshi mashinaimuakanit anite atusseun-katshitapatakannit :
therriault.caroline@courier.uqam.ca

Ukaiminanunim : 418-961-5080

UA UTITAIKANIT UME ATUSSEUN UA TUTAKANIT

Uishamakanu tshitauassim tshetshi pushipanit umenu atusseunnu ua natuapatakannit
tshetshi etatu peshuapamituht innu-auassat mak kakusseshiu-auassat anite ne
katshishkutamatsheutshuapit Institut d'enseignement de Sept-Iles, ka ut
uauitshiuenanut ne ka tutakanit tshetshi takuak kamatau-pikutakanit. Ne
kananatuapatitshet usham ui uapatam^u tshe ishpaniuenit anite pushipanitau nenu ua

tutakannit atusseunnu, tshe ishi-uapatahk anitshenat kaiuassiuht tatipan eshi-uapamituht. Ne uet tutakanit atusseun tshetshi ut uitakannit mak ishpitenitakannit ne kutak auen tipan eshinniut. Ek^u, ne kamatau-pikutakanit ekute tshe ut aimitunanut tshetshi mishituepannit auen tipan eshi-uapatak mak eshi-nishtutuat kutaka auennua tshetshi ut ishi-atushkatakanit etatu tshetshi minuenimunanut mamu anite katshishkutamatshuapit kie anite utenat. Ne atusseun kananatuapatitshenanut ut tshi tutakanu anite ne e tshitapatakanit auen ka ui amatshuepanit tipan ka ishi-tshishkutamatishut.

TSHE ISHINAKUANNIT ATUSSEUNNU TSHITAUASSIM PUSHIPANITI

A) Ka tshimatakanit mak tshe ishi-uapataniuenanut

Ashit tshinuau tiapuetamek^u kie tshitauassimau, tshika uishamakanu tshetshi pushipanit anite ne kamatau-pikutakanit ua tutakanit mamu. Ne tshika ishinakuan atusseun tshe natshi-ashtakanit tshakuan tshetshi ut uauitakanit, nenua tshekuana anite tshe utshipaniti Musée Shaputuan mak Musée régional de la Côte-Nord, anitshenat tshe metueht tshe uapatahk eshi-utinahk utassiuau mak eshi-tanannut anite nenu assinu. Ne kamatau-pikutakanit tshika ishpitenitakuan 45 tatutipaikana kau kau e pimipannanut nuash ishpish 12 tatuminashtakana. Tshika ishi-natshishkatunanu nishutipaikana (2), nishuau (2) peikuminashtakana nete tshashi-tshishkutamatunanut. Tshika takuan nanikutini anu tshe natshishkatunanut, anite mashten-atushkan.

Ne atusseun tshe tutakanit uiesh 20 e tshikashtet tshika tashikakanu ne peik^u tshakuan tshe matau-pikutakanit. Anite mamu ka tanannut nenu tshika tutamuut. Mitshetuait anite nenu tshika tutamuut : anite metueutshuapa mak kaiapishissishiniti katshishkutamuakaniht Uashat utenat, mak innu-assit Uashat mak Mani-utenam. Tshi matau-pikutataui, tshe uauitakanit ne, nenu anitshenat kaiuassiuht ka tutahk, ka ishi-pimuteht tshetshi nenu tutahk mak tshe uitahk nenu ka utinahk atusseunnu tshetshi ut metueht nenu kamatau-pikutakannit.

Jean-St-Onge uin takuannu utatusseun tshetshi tshitapamat nenu kananatuapatitsheniti mishue anite tshe ishi-pimuteniti nenu tshe ishpish nanatuapatitshenit.

B) Tshe aimuatet mak tipan tshe natshishkuakanit auen

Ashit ne tshe tutakanit atusseun, anitshenat tshe pushipaniht tshika uishamakanuat tshetshi aimuatahk anite mamu kie ma anite tatipan tshetshi natshishkuakaniht. Ne

tshe aimuatet mak tipan tshe natshishkuakanit auen, anite mani tshika ut tutakanu anite ne mekuat pemipanitakanit ne atusseun. Anitshenat anite epushipaniht tshika tshi patshitinamuat aimunnu tshe ishi-kukuetshimakau tshetshi ut uapataman eshpaniuet ne epushipannanut ne atusseun, uinuau eshi-uapatahk kutaka auennua eshinniuniti, mak tshetshi uapataman menu-katshitaitshemakak ne atusseun etutakaniti mishue anite mishue ka ut naushunakanit anite ne atusseun ua tutakanit tshetshi ut peshuapamituht anitshenat tatipan eshinniuh.

Ne tshe aimuatet anite tshika tutakanu anite mekuat etussenanut ne ka tutakanit atusseun anite katshipaikanishit katshishkutamatunanut. Ne kananatuapatitshet tshe ishi-pimutet nishtuau tshe natshishkuat mamu tshe aimuataminiti mak nish^u tipan tshe natshishkuat auennua. Ne tshe aimuatet (20 e tshikashtet uiesh), tshika nishtina tshekuana tshe uauitakanniti : eshpanituniti innua mak kakusseshiniti anite utenat mak katshishkutamatunannut; tan tshipa ishi-pimutenanu tshetshi ut aiat minuenimunanut mamu; mak tan etenitahk ka metueht kamatau-pikutakannit. Peik^u kupaniesh Centre d'amitié autochtone de Sept-Îles tshika tau anite nenu tshe aimuatenit.

C) Tshe pimipanitakanit tshetshi nukuak mak tshetshi petakuak

Mamu tshe aimuatet mak tipan auen natshishkuakaniti, tshika petakuiakanuat. Nenu ka pimipaniakaniht tshetshi petakushiht tshika mashinataikannu, mak ne tshe ishpish utinakanit aimun tshika itapashtakanu tshetshi minu-tshitapatakanit ne kassinu aimun ka utinakanit. Anitshenat ka metueht minuenitakau tshika tshi tapuetamuat tshetshi mashinataikannit nenu tipan ka pimipaniakaniht.

Passe aimuna tshika utinakanua anite ut utaimunit ne auen ka patshitinak ka uitak eshpaniuenit ka pushipani nenu atusseunnu ka tutakannit mamu tshetshi ut peshuapamitunanut tatipan eshinniunanut, tshika tshitapatakanua nenu aimuna anite natshishkatunanut tshissenitamun e uitakanit. Tshika takuan tshe ishi-pimutenanut tshetshi ut eka mishituepanitakannit katshishkutamuakanit utishinikashun.

Tapuetamekui tshitauassimuau tshetshi pushipani anite kananatuapatitshenannut, tshika akunakanu mekuat nenu metueti mak mekuat nenu mamu uapataniuetui. Mietuetaui mishku nanikutini tshika akunakanuat. Nenu akunakanitau tshika itapashtauat utshenat umenu ka tutahk atusseunnu tshetshi ueuetinahk nenu tshe ishi-pimipanitaht kie ma tshe ut uitshikuht anite mashinaikanashtataui. Eiapishish tshika

ut utinakanu anite ka akunakaniht iapit tshika itapashtakannu miam anite natshishkatunannut ut tshissenitamunnu. Nenua anite ut eiapishish utinakanikau tshetshi uapataniuenanut katikatip ka pet ishi-atussenanut ne mamu ka tutakanit atusseun. Apu tshekuan anite tshika ut uapataniuenanut tshetshi ut pikunakanit auen.

Metuetaui anite e mitshetinannut tshika akunakanuat. Ka shekushimakaniht DVD ka akunakaniht tshishtapanitakanit ne atusseun tshika minakanuat kie uinuau anitshenat ka metueht. Ka shekushimakaniht DVD ka akunakaniht tshika minakanuat anitshenat ka uauitshiaushiht tshetshi tshissitahk nenu atusseunnu ka tutakannit. Ka aimuatet ne atusseun ka tutakanit apu uiesh tshika ut akunakanit anite ka shekushimakaniht DVD, uesh apu ut akunakanit ne mekuat ka aimuatet kie apu ut uiesh petakutakanit.

D) Tshe unuipanitakanit ne atusseun

Tshika ishinakuanitshe passe anitshenat ka pushipaniht umenu atusseunnu tshe uishamakaniht, eukuan ne tshipa ui ishi-tshitshipannu, tshetshi pimipaniakaniht anite kanatutakannit kie ma tshetshi natshishkuht katipatshimu-mashinaikanitsheniti.

Apishish tshika pimipanitakanu muk^u tshetshi uishamakaniht auenitshenat Uashat mak Mani-utenam mak anitshenat utenat Uashat ka taht, tshetshi natshishatshuapatahk. Ne apishish ka ut utinakanit tshe pimipanitakanit, eukuannu nenu ka metueht mak anite ka tshishkutamatishuht. Uemut tshe uitakannit utishinikashunnuau anitshenat ka metueht mak anitshenat mamu ka tutahk nenu atusseunnu. Muk^u, ne ka shekushimakanit apu tshika ut mishituepanitakannit uin tipan eshinakuannit utinniun. Ne ka shekushimakanit apu anite tshika ut nukutakannit tshekuannu tshetshi ut pikunikut. Anite ka shekushimakanit apu tshika ut mishituepanitakannit utshenat ka metueht ka ishi-patshitinahk aimunnu anite mamu ka aimuatahk kie anite tipan ka pimipaniakaniht.

Anitshenat ka metueht kie anitshenat anite ka atusseht tshika tshi tshitapameuat nenua kanua ka shekushimakanniti eshk^u eka unuipaniakanniti. Anitshenat ka metueht mak anitshenat anite ka atusseht tshipa tshi uitamuat tshetshi ueuetinakanniti nenua kanua nenua apishish tshe pimipaniakanniti eshk^u eka tshitshue unuipaniakanniti.

TSHE UITSHIUET KIE PUT TSHE EKA MINUPANIUET

Kananatuapatitshenanut ka tutakanit nikanipaniatau tshetshi ut metuenannut anite ne kananatuapatitshenannut, tshika ishinakuanitshe put tshetshi kau ueeshi-

tshitapatakanit neme tshe ishi-uapatakanit, auen utishpitenitamun mak uin tipan eshi-tapueienitak.

Tshekuana tshe minu-tshitapakaniti tshetshi ut tshitauassimuau minushkakut :

- Kassinu anitshenat anite tshe metueht tshika mishta-minu-uaitamuakanuat eshk^u eka tshitshipannit nenu atusseunnu kananatuapatitshenannut (anite e aimiakaniht, e mashinaimuakaniht uatamuakaniht tshe ishinakuannit nenu atusseunnu kananatuapatitshenannut mak mashinaikanuiannu tshe minakaniht menu-uitamatshemakannit mak tshetshi mashinatautishuht miam tapuetakau);
- Anite e aimitunanut tshika nishtutatunanu eshk^u eka mamu natshishkatunanut tshe uitakanit ne tshe ishi-pimutenanut tshe ui ishpiteinitahk utshenat papeik^u tshe metueht;
- Anitshenat anite tshe metueht uinuau tshika tshissenitamuau eka ui kueshte aimunnu patshitinakau nenu eshi-kuketshimakaniht kie ma ui itsheuitau anite nenu kananatuapatitshenannut, tshe eka tshekuannu pitshishtaukuht;
- Apu tshekuannu tshika ut kuketshimakaniht eshpaniht anite utinniunnuat uetshenat tshe metueht, tshetshi ut eka mitshimatshiuht kie ma tshetshi ut akuikuht;
- Natshishkuakanitau tshika tanua auennua innit ka utshipanniti, tshetshi ut uapatahk kuishk^u ua ishi-pimutenanut mak tshetshi takuak ishpiteinitamun anitshenat e nishiht tipan eshinniuh;
- Anitshenat tshe metueht uinuau pakushenitau tshika uitamuau tiapuetahk nenu eshinakuannit utaimunnuau ka patshinahk anite mamu kie ma tatipan ka pimipaniakaniht.
- Eka uin aieshkushiunitishuk^u, ue kananatuapatitshet tshika minu-tshitapatameu tshitauassima miam eka minuenimuniti nenu tshe ishpish metueniti.

EKA KA MISHITUEPANITAKANIT AIMUN

Tshitauassim ka ishi-utinakannit utaimun apu tshika ut mishituepanitakannit. Kassinu tshekuan ka ishi-mamushatshinakanit anite ne atusseun kananatuapatitshenanut tshika mishta-minu-kanuenitakanu anite ne kananatuapatitshet umashinaikanitshuapit tshe ishpish pimpanit ne atusseun. Ka pimipaniakaniht (ka petakuiakaniht/ka akunakaniht), ka natshishkuakaniht kie ne ka ishi-pimutenanut ka tutakanit atusseun mak nenua mashinaikanuiana tiapuetakanit tshetshi tutakanit ne atusseun, tshika pikunakanua tshi ute patetat tatupipuna tshi ute mashten aimitunanut.

Anitshenat anite ka taht nenu atusseunnu mekuat, tataui anite ne e tutakanit atusseun tshika mashinatautishuat mashinaikanuiannu tiapuetahk tshetshi nenu tutahk atusseunnu mak tshe eka mishituepanitakanit aimun. Mashinatautishutau nenu mashinaikanuiannu, anitshenat anite tshe atusseht tapuetatishuat tshe eka unuipanitauaht nenua tshe metueniti tipan eshinakuannit utinniunnua (miam tanite epit, tshekuannu etutaminiti) mak tshe eka unuipanitaht ka ishi-petahk aimunnu ka ishi-patshitinaminiti nenua tshe metueniti (tipan uin eshinakuannit utinniun).

Ne e tshitapatakanit tipan auen ka natshishkuakanit, minu-uitakanu tshe ishi-pimutenanut tshetshi ut tshishpeuatakannit ne katshishkutamuakanit. Pitama, tshe mashinaikanashtakannit utaimun, utishinikashun ne anite ka pushipanit, apu tshekuan tshika ut mishituepanitakanit. Ek^u minuut, eiapishish ka ut utinakanit aimun ka pimipanitakanit anite ka natshishkatunanuti, kutak ne ka metuet nenu tshika tshitapatam^u. Mishkut anitshenat ka metueht apu tshika ut tshissenimakaniht uinuau e uauinakaniht.

UEMUT TSHE UI PUSHIPANNANUT

Uemut tshitauassimuau tshika ui pushipanu nenu atusseunnu ua tutakannit. Ne ua issishuemakak anutshish ume kashikat tiapuetamek^u tshetshi tshitauassimuau anite pushipanit ne kanatuapatitshenanuti, uin takuannu mashten utaimun eka ui tat anite kie ma muk^u ishpish ui itsheuit eka nashpit tshekuannu tshetshi uitak tshekuannu uet kapat kie apu tshika ut pitshishtuakanit. Kie muk^u ishpish ui itshenek^u tshitauassimuau anite nenu ka tutakannit atusseunnu.

Tiapuetamek^u tshetshi pushipaniek^u ne atusseun ua tutakanit, iapit ne issishuemakan tiapuetamek^u anitshenat anite kaitusseht kanatuapatitshenannut tshe tshi apashtaht ute nianatuapatitshenanut (kassinu aishinakuak mashinaikan mak ka pimipanitakanit aimun anite mamu ka tananut) kassinu nenua uauitamatsheuna ka utinakaniti mishkut tshe eka unuipanitakannit tshekuannu uin ne kaiuassiut utinniun, patush tshinuau tiapuetamekui e minu-uitamek^u tiapuetuek^u ne tshitauassimuau.

KANIEUN

Ume eshinakuak atusseun kanatuapatitshenanut ue ka tshishkutamuakanit tshetshi katshitinat ukanuma, apu takuak kanieun tshetshi minakanit ue tshitauassimuau tshetshi tutak nenu atusseunnu. Muk^u, kassinu anitshenat anite tshe atusseht tshika katshitinamuat mashinaikannu eshi-unuipannit aimunnu ne kanatuapatitshenanut ka

tutakanit mak tshe tshitinat nenua kanua ka shekushimakanniti ka tutuakanniti nenu mekuat ka metueht.

KUKUETSHITHEMUNA NE ATUSSEUN E UITAKANIT KIE MA TSHITIPENITAMUNNUAU ESHINAKUAK ?

Anu ui tshissenitamekui ne eshinakuak atusseun kie ma tshitipenitamunnuau kie ma tshitauassimuau uin tshe metuet anite kananatuapatitshenannut, kie ma ui itshenekui tshitauassimuau anite uiauitshiaushit kananatuapatitshenannut, kie ma ui itshenekui anite ut nenu atusseunnu, ue tshipa tshi aimiauau :

Caroline Therriault (uin tshatapatak umenu atusseunnu)

Etashtenit tshetshi mashinaimuakanit : therriault.caroline@courrier.uqam.ca

Carole Marceau (katipenitak kananatuapatitshenannut)

Etashtenit tshetshi mashinaimuakanit : marceau.carole@uqam.ca

Ume atusseun tapuetakanu tshetshi tutakanit anite ut Mamu ka tshitapatakanit tshe ishi-pimutenanut kananatuapatitshenanut ashit uetshenat anite ka taht UQAM mak uetshenat Innu-takuaikan Uashat mak Mani-utenam. Ui natu-tshissenitamekui anitshenat eshinakuannit utatusseunnuau mamu ka atushkatahk kananatuapatitshenannut ne e uitakanit tshe ishi-pimutenanut tshetshi tutakanit ne atusseun ashit uetshenat nenu kiatshtitaukuht, kie ma ui patshitinamekui aimun eka menuenitamikuiek^u tshekuan, ue tshipa tshi aimiauau François Laplante-Lévesque. Kaiminannut ui katshitinekui : 514-987-3000, etashtet anite etat 1484 kie ma etashtenit tshetshi mashinaimuakanit : cerpe2@uqam.ca).

NASHKUMUEUN

Tshinuau mak tshitauassimuau tshetshi uauitshiaushiek^u mishta-apatat tshetshi ume tutakanit atusseun mak uetshenat mamu ka atushkatahk umenu atusseunnu tshimishta-nashkumikuauat.

TIEPUETAK UIKANISHIMAU

Nin uikanishimau kie ma nin ekanuenimak ue _____, nuiten katshi tshitapataman ume mashinaikanuian tiapuetakanit mak uemut nitapueten tshetshi nitauassim pushipanit anite nenu atusseunnu kananatuapatitshenannut. Iapit nuiten ue kananatuapatitshet uin tshatapatak umenu atusseunnu katshi minit kueshte aimunnu e minuenitamuk ka ishi-kukuetshimak, kie menu-utinaman tipaikan tshetshi minu-uauitamuk nitauassim eshinakuannit nenu atusseunnu mak anite tshe pushipanit. Ninishtuten kie uin ui pushipaniti anite kananatuapatitshenannut, uin takuannu utatusseun mak muk^u ishpish ui itshetet anite nenu atusseunnu, tshe eka nashpit pitshishtuakanit mak apu natuenitamuakanit tshetshi patshitinak aimunnu tshekuannu uet kapat.

Nitapuetuau nitauassim tshetshi uauitshiaushit anite nenu ua tutakannit atusseunnu kamatau-pikutakannit :	ESHE	MAUAT
Nitapueten nitauassim tshetshi akunakanit nenu mekuat metuetaui :	ESHE	MAUAT
Nitapueten nitauassim tshetshi tipan natshishkuakanit nishuau (tshe petakuiakanit) :	ESHE	MAUAT
Nitapueten nitauassim tshetshi nishtuau natshishkuakanit mamu (tshe petakuiakanit) :	ESHE	MAUAT
Nitapueten nete tshishtapanit ne atusseun tshetshi pimipaniakanit mak nitauassim tshetshi katshinat nenua kanua DVD anite ka pimipaniakanit:	ESHE	MAUAT

Ue auass ka mashinatautishut : _____

Eshpish tshishtuakanit : _____

Uikanishimau kie ma ue ka kanuenimat : _____
meshinatautisht

Utishinikashun e kashkatishinataikannit : _____

Eshpish tshishtuakanit : _____

Nuiten ute katshi minu-uauitaman ua utitaikanit, eshinakuak, eshi-uitshiuat, eshi-kushtikuak tshetshi ishpanit ume e tshitapatakanit atusseun ua tutakanit mak katshi patshitinaman kueshte aimun nin ishpish tshissenitaman ka ishi-kuketshimikauian.

Ute meshinatautishut kananatuapatitshet uin tsha tapatak umenu atusseunnu kie ma uenua ka minat tshetshi mashinatautishuniti

Eshpish tshishtuakanit

APPENDICE F

ARTICLE DANS LE JOURNAL LE NORD CÔTIER

Arts & SPECTACLES

Mamu-Ensemble

Le théâtre comme un outil de rapprochement social

Sept-Iles - Initié par une étudiante à la maîtrise en théâtre de l'École supérieure de théâtre de l'UQAM, Caroline Thériault, quatre élèves Innus et trois élèves non-autochtones de l'IESI ont uni leur force pour la création d'un projet théâtral, «Mamu-Ensemble», qui sera présenté les 31 mai et 1er juin à la chapelle du Vieux-Paste.

ÉRIC MARTIN

Pour l'instigatrice, ce projet est né du constat d'un manque de connaissance envers la culture autochtone. «Je suis native de Sept-Iles. Une fois à Montréal, j'ai constaté que je ne connaissais pas les gens avec qui j'avais grandi.

J'ai senti une responsabilité. Je voulais trouver un moyen de rapprocher les communautés», indique Caroline Thériault qui est également une ancienne étudiante de l'institut d'enseignement de Sept-Iles (IESI).

Réalisée sous une base volontaire par les élèves, cette pièce

représentera le fruit d'un travail collectif de 12 semaines. Une production ayant pour point de départ le territoire. «Le territoire représentait, pour moi, un bon thème de départ. Il illustre bien les différences culturelles, remarque-t-elle. Il est le lieu de cohabitation. Les jeunes y partagent des valeurs communes.»

Pour l'aider dans cette tâche, Caroline Thériault a pu compter sur l'appui de Joyce Grégoire. Une aide qui s'est avérée précieuse à l'étape des entretiens. «On écrit la pièce à partir d'improvisation. Deux histoires sont mises en scène. C'est un croisement entre les deux cultures», souligne celle qui a constaté un intérêt très grand des Innus et des non-autochtones envers la culture Innu. La raison pouvant être que ces jeunes ont peu été exposés à leur culture dans leur milieu de vie respectif.

Une chose est certaine, ce projet parascolaire aura permis de

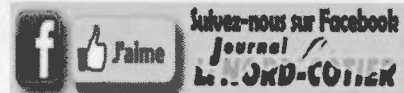
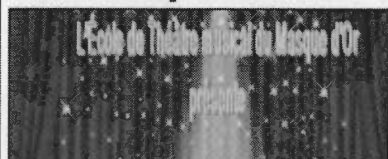


Le député de Manicouagan, Jonathan Genest-Jourdain, est récemment allé à la rencontre de ses jeunes pour répondre à certaines de leurs questions. Il est ici accompagné des personnes impliquées dans la production de Mamu-Ensemble. (Photo: Le Nord-Côtier)

renforcer des liens, en faisant un pont entre la culture autochtone et non-autochtone. Un projet qui est réalisé grâce à la contribution de plusieurs partenaires soit

Innu Takuatik Uashat mak Mani Utenam, le Musée régional de la Côte-Nord, le Musée Shaputuan, l'IESI, Shan Dak Vollant et Jean St-Onge.

Masque d'Or Le chant, la danse et la musique à l'honneur



APPENDICE G

COMMUNIQUÉ DE LA CONFÉRENCE-DÉMONSTRATION

École supérieure de théâtre

COMMUNIQUÉ

Mamu-Ensemble :

Conférence-démonstration sur la création d'une œuvre dramatique à partir des cycles Repère pour le renouvellement des relations entre adolescents innus et allochtones à Sept-Îles

Mémoire création de Caroline Thériault
Présentée dans le cadre de la maîtrise en théâtre

Dates : 12 février à 19 h
13 février à 12 h 45 et à 19 h

Lieu : Salle des Boisées (J-2805)
405, rue Sainte-Catherine Est
UQAM, Pavillon Judith-Jasmin



La ville de Sept-Îles, sur la Côte-Nord, est située à proximité de deux réserves autochtones de la communauté innue d'Uashat mak Mani-Utenam. Bien qu'ils partagent un territoire commun, les innus et les Allochtones (non-autochtones) de Sept-Îles tendent à coexister de façon parallèle. La tension sociale est notable et le racisme se manifeste quotidiennement dans les lieux publics, dont les écoles.

Ancré dans une école secondaire de Sept-Îles, le projet de recherche-crédation Mamu-Ensemble vise à favoriser un rapprochement interculturel entre des jeunes innus et allochtones par la création collective d'une œuvre dramatique. Pour ce faire, le processus de création utilisé, soit les cycles Repère, s'est inspiré des solutions proposées par Bouchard et Vézina dans une étude menée en 2003 portant sur le renouvellement des relations entre autochtones et allochtones.

Pendant 10 semaines, des adolescents innus et allochtones se sont engagés dans un processus de création théâtrale et ont créé une œuvre dramatique dont le thème était la réconciliation des peuples. Au cours de la conférence-démonstration, Caroline Thériault présente le déroulement du projet Mamu-Ensemble et présente les résultats de sa recherche-crédation. La conférence sera suivie d'une discussion.

*« Kutahpanibuxit tshetshi mamunehit ulkanishumun. Li mamunehit innu-essie. Li kutamut tshetshi minupantunih innue.
Ils tentent de réconcilier leur famille. Ils tentent d'unir les villageois. Ils tentent de réconcilier les peuples ».*

Extrait de la pièce Mamu-Ensemble

Direction de recherche : Carole Marceau

Entrée libre

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, A. Martine. (2011). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France. (original publié en 1999)

Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador – APNQL. (2014). Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador. Wendake.

Beauchamp, Hélène. (1998). Le théâtre adolescent : Une pratique artistique d'affirmation. Montréal : Logiques.

Biot, Paul. (2004). Voyage théâtral avec les jeunes : Enjeux politiques et éducatifs en Europe. Cuesmes Belgique : Cerisier.

Boal, Augusto. (2009). *Théâtre de l'opprimé*. Paris : La Découverte (original publié en 1971)

Bouchard, Pier et Sylvain Vézina. (2003). L'engagement des citoyens: Une alternative pour le renouvellement des relations entre les Autochtones et les non-Autochtones. *Administration publique du Canada*, 46(1), p.76-102.

Boucher, Katy. (2012). Relever les traces de construction identitaire de l'adolescent lors d'un processus de création théâtrale : un documentaire engagé (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal.

Boudreault, Pierre-W. (1994). Entre les Amérindiens et les Québécois frontières territoriales ou syncrétisme culturel. *Société*, 43, p.83-97.

Boudreault, René. 1999. « Par-delà nos différends juridiques : à la recherche d'une réciprocité ». Seymour, M. (dir. publ.), *Nationalité, citoyenneté et solidarité*, (p.341-353). Montréal: Éditions Liber.

Boutin, Gérard. (2007). L'entretien de groupe en recherche et formation. Montréal : Nouvelles.

Carcasso, Jean-Gabriel. (2000). *Théâtre, éducation jeunes publics : un combat... peut en cacher deux autres*. Carnières-Morlanwelz, Belgique : Lansman.

---. (2005). Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture? : Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle. Bessières : L'attribut.

Castro, Illia. (2004). Quand la poésie d'absente. *Jeu : revue de théâtre. Dossier spécial : Théâtre d'intervention*, 4(133), p.84-87.

Charest, Paul. (2003). Qui a peur des Innus? : Réflexion sur les débats au sujet du projet d'entente de principe entre les Innus de Mashteuiasiatsh, Essipit, Betsiamites et Nutashkuan et les gouvernements du Québec et du Canada. *Anthropologie et Sociétés*, 27(2), p.155-206.

---. (2006). Les Montagnais d'autrefois, les Innus d'aujourd'hui. *Cap-aux-Diamants : la revue d'histoire du Québec*, 85, p.10-15.

Clanet, Claude. (1990). L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador. (2007). Plan directeur de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec, 2007-2017: Remédier aux disparités, accélérer le changement. CSSSPNQL : Auteur.

Deldime, Roger. (2004). *Manifeste pour une éducation au théâtre*. Bruxelles : La Montagne Magique : Carnières-Morlanwelz (Belgique) : Lansman.

---. (dir. publ.). (2009). *Ode à la rencontre du théâtre avec l'éducation*. Carnières-Morlanwelz (Belgique) : Lansman.

Deldime, Roger et Pigeon, Jeanne. (2009). *Odyssée théâtre des jeunes : Chronique d'un voyage initiatique*. Bruxelles : La Montagne Magique : Carnières-Morlanwelz (Belgique) : Lansman.

Deslauriers, Jean-Pierre et Mayer, Robert. (2000). L'observation directe. Dans Saint-Jacques, M.-C. et Turcotte, Daniel. (dir. publ.), *Méthode de recherche en intervention sociale*, (p.135-152).

Descent, Danielle, et Volant, Tshiuéti. (2007). Étude de besoins et profil de la clientèle autochtone du milieu urbain de Sept-Îles en vue de l'implantation d'un Centre d'amitié autochtone à Sept-Îles. Wendake (Québec) : RCAAQ.

Dupuis-Déri, Francis. (2001). Entre Québécois et autochtones, un territoire à partager: Entrevue avec Sylvie Vincent. Batigne, S. (dir. publ.), *Québec: Espace et sentiment* (p. 71-83). Paris : Autrement.

ÉLODiL et ÉRIT. (2013). Théâtre Pluralité – ÉLODiL : Manuel de formation : Atelier d'expression créative.

Frenette, Pierre. (1996). *Histoire de la Côte-Nord*. Sainte-Foy: l'Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC).

Fuoco, Geneviève. (2007). La méthode Jacques Lecoq et les Cycles Repère : Deux outils de travail complémentaires dans la création du spectacle : Le temps nous est gare (mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec.

Gagnon, Alain-G et Lacovino, Raffaele. (2003). Le projet interculturel québécois et l'élargissement des frontières de la citoyenneté. Gagnon, A-G. (dir. publ.), *Québec: État et société*, (p. 413-438). Montréal : Québec/Amériques.

Gélinas, Arthur et Brière, Raymonde. (1985). *La recherche-action: ses méthodes, ses outils conceptuels et son cadre d'analyse*. Québec : Conseil québécois de la recherche social.

Goulet, Jean-Guy A. (2006). Maîtres chez-nous : Les fondements des projets de justice et de citoyenneté des Autochtones et des Allochtones au Québec. *Anthropologie et Sociétés*, 30(1), p.187-201.

Handfield, Catherine. (2006, 26 juillet). Les réserves débordent : les villages se braquent. *La Presse*. Consulté à l'adresse : <http://www.lapresse.ca/actualites>.

Harvey, Julien. (1991). Culture publique, intégration et pluralisme. *Relations*. 574 oct., p. 239-241.

Ici Radio-Canada. (2002, 19 octobre). Tensions raciales à Sept-Îles. *Ici Radio-Canada : Est-du-Québec*. Consulté à l'adresse : <http://ici.radio-canada.ca/nouvelles>.

Ici Radio-Canada. (2012, 8 mars). Côte-Nord : la police démantèle la barricade 138. *Ici Radio-Canada : Est-du-Québec*. Consulté à l'adresse : <http://ici.radio-canada.ca/regions/est-quebec>.

Karenti, Thierry et Savoie-Zajc, Lorraine. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : CRP.

Ladmiral, Jean-René et Lipianski, Edmond Marc. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.

Lapassade, Georges. (2006). L'observation participante. Dans R. Hess et G. Weigand (dir.), *L'observation participante dans les situations interculturelles*, (p.13-32). Paris: Anthropos.

- Lavoie, Louisette, Danielle Marquis et Paul Laurin. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lepage, Danielle. (2004). Un théâtre d'intervention sur mesure. *Jeu : revue de théâtre. Dossier spécial : Théâtre d'intervention*, 113(4), p. 73-83.
- Lepage, Pierre. (2009). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Québec: Commission des droits de la personne et de la jeunesse.
- Leroux, Shanie. (2011). Les relations entre Autochtones et Allochtones en milieu urbain : le point de vue des Innus de Sept-Îles, Uashat et Maliotenam (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel et Boutin, Gérald. (1990). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Paris : De Boeck.
- Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada. (1996). *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones*. Ottawa: Bibliothèque du Parlement.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (1998). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002 : Prendre le virage du succès*. Québec, QC : Auteur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : Domaines des arts : Art dramatique*. Québec, QC : Auteur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Domaine de l'univers social*. Québec, QC : Auteur.
- Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion, Gouvernement du Québec. (2008). *Plan d'action gouvernemental pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec (2008-2013)*. Québec, QC : Auteur.
- Pelletier, Clotilde, Proulx, Jean-René et Vincent, Sylvie. (1991). *Relations entre les habitants autochtones et allochtones du Québec: Points de vue des uns et des autres*. Québec: Secrétariat aux affaires autochtones.
- Pourpart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L., Laperrière, A., Mayer, R., Pires A. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Quivy, Raymond et Van Campehoudt, Luc. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dounod.

Salé, Daniel. (2005). Peuples autochtones, racisme et pouvoir d'État en contexte canadien et québécois. Éléments pour une ré-analyse. *Nouvelles Pratiques Sociales*. 17(2), p.54-74.

Roy, Irène. (1993). *Le théâtre Repère : du ludique au poétique dans le théâtre de recherche*. Québec : Nuit blanche.

---. (1995). *Cycles Repère et dynamique communicationnelle* (thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.

Sierra Peña, Tomas Antonio. (2006). Vers un espace interculturel de création au théâtre : réflexion sur le processus de création des Cycles Repère comme générateur d'un espace interculturel entre des jeunes d'origine latino-américaine et québécoise. (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal.

Sioui, Georges E. (1999). *Pour une histoire amérindienne de l'Amérique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

TVA Nouvelles. (2002, 18 octobre). Des Innus et des Blancs en viennent aux coups à Sept-Îles. *TVA Nouvelles Actualités*. Consulté à l'adresse : <http://www.tvanouvelles.ca>.

Vachon, Daniel. (1985). *L'histoire montagnaise de Sept-Îles*. Sept-Îles : Innu.

Vaïs, Michel. (2004). À quoi sert le théâtre d'intervention : Les entrées libres de Jeu. *Jeu : revue de théâtre. Dossier spécial : Théâtre d'intervention*. 113(4), p 9-30.

Wickham, Philippe. (2004). Théâtre de guérison : entretien avec Yves Sioui Durand. *Jeu : revue de théâtre. Dossier spécial : Théâtre d'intervention*. 113(4), p.104-112.